

ISSN 0758 - 170 X

31^e année (2013) 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

Annelies Rothkegel	Nachruf auf Prof. Dr. Barbara Sandig	123-124
Gertrud Gréciano	Les métaphores figées ne sont pas mortes	125-140
Yvon Keromnes	Petit dictionnaire permanent des « actes de langages stéréotypés » (ALS) Microstructure de <i>et puis quoi encore</i>	141-149
Yves Bertrand	Superlatif, élatif, hyperlatif en allemand contemporain	151-161
Stefan Hartmann	Das Wortbilden und die Wortbildung: Was grammatikalischer Wandel über Sprache und Kognition verrät	163-175
Rita Carol	L'apprentissage disciplinaire et linguistique en classe bilingue	177-196
Nadjia Gaci	L'enseignement de l'allemand à l'Université d'Alger	197-208
Yves Bertrand	A la pêche aux mots. Traduire les noms composés français. <i>De perte sèche' à poisson d'avril</i>	209-222

Recensions : Gondolph, Nadia 2011. *Zur lexikalischen Darstellung der Adjektivsyntax in neueren einsprachigen Wörterbüchern des Deutschen*. Peter Lang, par G.Nardoza (223-226) ; Piirainen, Elisabeth 2012 *Widespread Idioms in Europe and Beyond. Toward a Lexicon of Common Figurative Units*. Peter Lang, par A. Smith (226-230) ; Elsen, Hilke 2013 *Wortschatzanalyse*. Francke, par R.Métrich (230-231) ; Haselhuber, Jakob 2012 *Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union. Eine Analyse der EU-Sprachpolitik mit besonderem Fokus auf Deutschland*. Peter Lang, par O.Schneider-Mizony (231-233) ; Ohm, Udo & Bongartz, Christine (Hrsg.) 2012 : *Soziokulturelle und psycholinguistische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Peter Lang, par J. Putsche (233-235)

Annonces : Revue *Discours* (150) ; emolex, Université Stendhal Grenoble 3 (162) ; Crapel (Université de Lorraine, CNRS) et Institut de langue et civilisation françaises de l'Université de Neuchâtel (176) ; colloque sur le *Nachfeld* janvier 2014 (236-238) ; colloque sur « La Première Guerre mondiale et la langue », juin 2014 (239-240)

Annely Rothkegel
Hildesheim/Saarbrücken

Nachruf
Prof. Dr. Barbara Sandig

“Das Klassenziel ist mit dieser Arbeit noch nicht erreicht”, so lautet der letzte, ironisch-selbstkritische Satz von Barbara Sandigs Beitrag der Publikation (1994) zu dem von ihr 1992 veranstalteter EUROPHRAS-Tagung in Saarbrücken. In diesem Beitrag behandelt sie das Thema “Zu Konzeptualisierungen des Bewertens, anhand phraseologischer Einheiten”. Der Schlusssatz mit dem bewertenden Phrasem fasst nicht nur ihre dortigen Überlegungen zusammen, sondern wirft ein Licht auf den wissenschaftlichen Anspruch, den sie generell an ihre Arbeitsweise stellte. Als Linguistin der ersten Generation, die sich in Deutschland mit Pragmatik und Textlinguistik beschäftigte, war es wichtig für sie, Sprache in ihrer vollen Komplexität und Differenziertheit zu erfassen und sie gleichwohl für andere einsichtig und interessant zu machen. Das Auffinden attraktiver Themen, die Aufdeckung unerwarteter Zusammenhänge im Sprachgebrauch, eine konsistente Systematik in deren Darstellung sowie das präzise Aufbereiten der Belege gehörten zu ihrem Arbeitsstil, den sie stets weiter professionalisierte.

Barbara Sandig war von 1979 bis 2004 Professorin für Neuere Deutsche Sprachwissenschaft an der Universität des Saarlandes tätig. Ihre Studienfächer waren Germanistik und Romanistik, an der Universität Heidelberg hat sie 1969 promoviert, 1976 habilitiert. Mit Gastprofessuren (Wien, Paris) sowie mit zahlreichen nationalen und internationalen Kooperationen, insbesondere mit langjährigen wissenschaftlichen Kontakten mit Kolleginnen und Kollegen in ost- und nordeuropäischen Ländern, repräsentierte sie die moderne linguistische Germanistik weit über die Grenzen ihres Heimatlandes hinaus.

Die Phraseologie machte einen wichtigen Teil ihrer Themen aus. Sie gehörte zum Kern der Forscherinnen und Forscher, die im Rahmen von EUROPHRAS kontinuierlich über Jahre hinweg phraseologische Fragestellungen erarbeiteten und weiter entwickelten. Wichtig war ihr ein breiter Horizont, vor dem sie die Phraseologie mit anderen linguistischen Problemfeldern verband, so mit einem ihrer Forschungsschwerpunkte zur Sprachhandlung des Bewertens oder den Konzepten zum Begriffsfeld der Perspektive. Dabei zog sich ihr Interesse an Stil und Stilistik gleichsam als roter Faden durch ihr gesamtes wissenschaftliches

Schaffen. Die "Textstilistik des Deutschen", in zweiter Auflage von 2006, gilt auch heute noch als Standardwerk für Forschende und Studierende.

Barbara Sandig hat am 1. März 2013 ein Klassenziel erreicht: Viele, die ihr auf ihrem Weg der Wissenschaft von der Sprache begegneten, sind dankbar, dass sie ein Stück des Wegs gemeinsam mit ihr hatten. Sie hat Impulse vermittelt und viele gefördert. Durch ihre wissenschaftliche Integrität und Menschlichkeit ist und bleibt sie für uns ein Vorbild.

Mai 2013

Les métaphores figées ne sont pas mortes.

1. État des lieux : Contribution franco-allemande
2. Problème sémantique et solutions stylistiques, pragmatiques, cognitives
3. Pour une révision définitoire
- 4.. Annexe : texte, énoncé et corrigé
- 5 . Bibliographie

1. État des lieux : Contribution franco-allemande

Si l'Europe du centre et l'Europe de l'Est sont indiscutablement à l'origine de la recherche parémio- et phraséologique (G.Gréciano 2011), la présente réflexion portera sur la stimulation didactique engendrée par la préparation à l'agrégation d'allemand en France. Ainsi en 2000 et 2013, l'option linguistique de l'agrégation externe d'allemand portait indirectement et porte directement sur les métaphores. La préparation arme les candidats tout particulièrement pour comprendre, produire, traduire et pour s'exercer sur les contenus sémantiques littéraires et figurés complexes, car profondément ancrés dans les cultures, plus ou moins figés, catégorisés déjà, tel les tropes, « métaphore », « hyperbole », « euphémisme », « métonymie » et, depuis la rhétorique gréco-latine, affinés durant le moyen-âge jusqu'à la stylistique contemporaine. Si la « comparaison » entre des objets, actions ou états peut être explicite, elle est toujours sous-jacente, implicite et concerne les traits sémantiques ressemblants, voire identiques, qui justifient le transfert de la dénomination, lexème ou lexie, vers un autre objet concret ou abstrait à dénommer: *Fingerhut (Nähwerkzeug, Pflanze)* ; *in Hülle und Fülle (viel)*, au risque de perdre le sens initial. On constate aujourd'hui que les langues de spécialité font largement appel à ce transfert, la société progressant et la vie changeant, la néologie puise dans l'identité et la ressemblance de traits sémantiques pour trouver des appellations nouvelles. G.Lakoff/M.Johnson (1981) optent pour la perspective philosophique et développent des modèles symboliques et cognitifs en lien avec la grammaire des cas et la valence intégrée (G.Gréciano 1991) pour la saisie des unités métaphoriques. D'un point de vue comparatif, c'est l'imagerie, culturellement définie, qui révèle actuellement sa fascination productive (J.Ph.Zouogbo 2008 et J.Ph.Zouogbo (Ed.)2013). Cependant, quant à la valeur surtout artistique et esthétique, il ne faut pas s'y tromper, elle résulte avant tout du corpus surtout littéraire étudié par la stylistique d'une certaine époque et présentée dans le travail collectif (W.Fleischer1975, 157), alors que les corpora de spécialité, analysés plus récemment, révèlent des facultés fonctionnelles tout aussi importantes (G.Gréciano 1983, 131 – 361).

La phraséologie ayant été inscrite au programme de l'agrégation externe d'allemand en 2000, plusieurs manifestations lui avaient été consacrées, qui abordent la métaphore, tel le Colloque de l'AGES à l'Université de Nanterre et ses actes (N.Fernandez-Bravo/I.Behr/Cl.Rozier Hsg.(1999), le cours et les commentaires de textes de l'Enseignement, à Distance (G. Gréciano 1999), les cours de Maîtrise au Téléenseignement à l'Université de Strasbourg (G.Gréciano 2002) et encore le Congrès annuel de l'IDS et ses actes (K.Steyer, Hsg., 2003). Une moisson et une impulsion tout aussi riches sont promises au Colloque de Montpellier 2013 et à ses actes. C'est le travail des candidats, l'application de l'information donnée dans les cours à l'explication, à l'analyse et au commentaire de textes - spécialité de la didactique française - qui ont le plus contribué à saisir la richesse des phrasèmes, sinon à dénouer la complexité de leur emploi. Selon l'énoncé suivant, l'usage en situation et dans le texte vérifiait les connaissances théoriques : « Relevez et regroupez les unités phraséologiques, commentez les aspects morphosyntaxiques (verbaux, substantivaux, adjectivaux et adverbiaux), sémantiques (concepts vs images) et pragmatiques (type de texte, évolution thématique, fonctions, rapport aux situations) ». L'exemple en annexe (ANNEXE : texte, énoncé et corrigé) illustre la démarche attendue quant à la connaissance et au succès didactiques, qui, pour l'année 2000 déjà, ont culminé avec le dépôt de plusieurs sujets de thèse, en partie déjà soutenues ou en voie de soutenance. Attention, cet exercice concerne la phraséologie, le genre, dont l'une des espèces est l'expression métaphorique. Avec nos jeunes collègues Y. Bleichner, A. Christophe, C. Delplanque, S. Elfadl-Mohr, L.Gautier, Ph. Gréciano, Cl. Hegedus-Lambert, E. Laub, B. Hoffmann-Laval, K. Monfort, A.M. Nahon, J.Ph. Zouogbo (cf bibliographie jointe), nous avons repéré et commenté les EI en économie, en droit, dans les documents de l'administration européenne surtout (I.Burr/ G.Gréciano 2003), (G.Gréciano 2004), où les débats du Parlement Européen sont particulièrement riches en phraséologie, non pas creuse, mais en heureuses locutions et parémies performantes, comme celles de Mario Monti (G.Gréciano 1999), ce qui pouvait entre autres, expliquer sa réélection. Intéressante pour notre sujet est aussi la médecine, où l'impact de la technologie introduit une phraséo-terminologie imagée nouvelle (G.Gréciano 1997). Thèses et publications montrent pour finir, que ce grand défi peut être gagné, si nous continuons à transférer et à adapter à la langue de spécialité notre connaissance vérifiée en langue générale.

2. Problème sémantique et solutions stylistiques, pragmatiques, cognitives.

A côté de l'expression ou locution proverbiale et l'expression ou locution métaphorique, l'expression ou locution idiomatique est un type de phrasème, défini depuis les années 1980 par la polylexicalité, le figement et la figuration/motivation ; on n'est donc pas surpris de constater que les études phraséologiques ont beaucoup contribué à la connaissance de la métaphore et que réci-

proquement, la métaphorologie a considérablement enrichi la phraséologie; qu'on se rapporte au chapitre 4, que U.Kändler consacre aux figures de style dans le travail collectif édité par W.Fleischer (1975, 150-190), où la polylexicalité et la figuration/motivation s'expliquent sur la base de l'identité des traits sémantiques, en vogue à l'époque de la lexicologie générative, par la nature paraphrastique et imagée des figures de substitution.

Notre thèse (G.Gréciano, 1983) est une contre-proposition pragmatique : vérifications faites sur l'usage, sur 800 occurrences, relevées dans des écrits de musiciens, des romans policiers, des essais de comportement, les tests de paraphrase encore, mais aussi de transformation, montrent que le sens de l'expression idiomatique, en raison de sa nature métaphorique, fait échec à l'analyse compositionnelle ; il y a non-adéquation entre l'outil et l'objet. Sur cette base empirique, le sens idiomatique se définit par deux procédures cognitives, aussi bien par l'opacification/démotivation/abstraction/ délittéralisation/ conceptualisation, par simple suspension du sens propre et non annulation donc, aussi bien que par son alter ego, la relittéralisation/remotivation/ concrétisation/iconicité/imagerie. Mais l'ouverture de la sémantique vers la pragmatique se prolonge naturellement par une incursion dans l'épistémologie. La constellation idiomatique crée et projette une « similitude », plus souple, plus flexible plus différenciée que les « équivalence, identité » aux ressemblances forcées entre les lectures figurée et littérale de l'expression idiomatique, que, à notre avis, seul « l'analogie » en tant qu'opération cognitive supérieure parvient à saisir, en établissant une similitude entre les lectures littérale, conceptuelle et imagée de l'expression idiomatique, dont le sens se ressource dans l'énonciation et dans le texte, voire discours. À ce propos, d'excellents travaux d'inspiration philosophique ont préparé le chemin : MF.Mourtureux 1974, F.Soublin 1979, I.Tamba-Mecz 1978, H.Kubczack 1978 (cf. bibliographie jointe.) La similitude peut être explicative (de forme, de fonction, de cause, de finalité) ; elle nourrit alors la phraséo-terminologie, la néologie (G.Gréciano 1997, 2003), où un domaine fournisseur d'images connu (physique) détermine l'inconnu (psychologie) : « daB sich Aggressionen, Neigungen und Impulse einen Ausweg brechen gleich Wasser, Strom und Luft » (K.Lorenz) ; elle est affective dans la dénomination et détermination ; elle peut signifier alors hyperbole, euphémisme, métonymie ou exprimer l'ironie. G.Gréciano 2004 se concentre sur les travaux hongrois (R.Hessky 2001 et R.Rada 2001), qui confortent la thèse de l'analogie heuristique dont la similitude peut aller jusqu'à l'illusion, le rêve, la fiction pour rejoindre H.Kubczack 1978, 92 : « Metaphern nicht als reale, vorgedachte Gemeinsamkeiten, sondern daß sie Analogie stiften, Korrespondenzen schaffen und demiurgische Werkzeuge sind .»

- l'EI est hyperbole : *Er lehnte die gesamte moderne Musik in Bausch und Bogen ab (Furtwängler) ; Mit dem Oratorium schalten und walten Sie, wie Sie wollen (Furtwängler).*

- Dans de nombreuses langues, l'EI est euphémisme dans, avant tout un domaine tabou, à savoir la mort : *dem Knochenmann überliefern ; vor dem allerhöchsten aller Richter erscheinen ; der Sensenmann wird keine lange Frist mehr geben.*
- *Ich muß gestehen, daß auch mir der Champagner gar zu sehr zu Kopf gestiegen ist* (Beethoven), *zu Kopf steigen* = benommen, verwirrt sein similitude de cause ;
- *Die restaurativen Kräfte behielten die Oberhand* (Planck), *die Oberhand behalten* = beherrschen similitude de fonction ;
- *Die Natur muß den Menschen in Einklang mit sich selber bringen* (Schumann). *In Einklang bringen* = die verschiedenen Kräfte ausgleichen, similitude affective dans la dénomination ;
- de nombreuses EI visualisent l'affect : *Gänsehaut läuft jdm. über den Rücken ; Panik steigt den Rücken hoch ; die Ohren spitzen, die Ohren hängen lassen, die Haare stehen jdm. zu Berge ;*
- *Auch die 2. Sonate ging ihm ganz von den Fingern* (Furtwängler) *von den Fingern gehen*=fließend Klavier spielen : détermination de l'EI par l'affect ;
- *Nach vielen kleinen Störungen kann uns plötzlich der Kragen platzen* (Selg) *Jhm platzt der Kragen* = Er ist außer sich vor Wut similitude affective de détermination .
- Avec ses synonymes et antonymes l'EI assure la récurrence et la progression du discours : *das Blatt hat sich gewendet, die Rollen sind getauscht* (St. Zweig) ; *zufällig, wie es durch einen Treffer im ewigen Würfelspiel der Erbänderungen in den Schoß gefallen ist* (Gamm) ;

Au service encore de l'argumentation et de l'emploi ludique, les unités métaphoriques figées, les expressions idiomatiques donc, sont bien vivantes. Leur modification et variabilité, quant au figement et à la figuration, expliquent leur grande fréquence d'emploi qui conduit à la lexicalisation (G.Gréciano 1983, 114-258).

3. Pour une révision définitoire

Pour conclure, nous renvoyons à H. Bußmann (1990, 485), à la seule différence qu'elle voit entre la métaphore et l'expression idiomatique ; cette différence est sémantique et concerne la relittéralisation/remotivation, compatible avec l'expression idiomatique, incompatible avec la métaphore. N'oublions pas d'y ajouter la différence formelle entre la monolexicalité de la métaphore et la polylexicalité de l'expression idiomatique. Si, ces dernières décennies, les nombreux travaux sémantiques, large corpus à l'appui, ont réussi à ajuster la définition opératoire de l'idiome en nuancant les deux caractéristiques, à savoir, l'expression idiomatique un polylexème « plus ou moins figé » et « plus ou moins figuré » et en considérant l'opacification comme suspension et non pas comme annulation de sens littéral, il faut continuer sur cette voie, afin d'étoffer la représentation théorique. J. David (1989) déjà, en pionnier s'était insurgé de façon argumentée contre les définitions exclusives ambiantes et réclamait pour l'expression support une neutralité qui, conditions co- et contextuelles aidant, permettait une lecture aussi bien littérale compositionnelle que conceptuelle globalisante. En effet, prétendre que l'idiome, polylexème dont le sens global ne se déduit pas de ses constituants, ni de leurs traits sémantiques, pose une incompa-

tibilité de principe entre le sens compositionnel et le sens global, contraire à la réalité de l'usage où le sens remotivé et l'interprétation relittéralisante font le bonheur de l'emploi idiomatique ludique. Nous (G.Gréciano 1986, 1987) illustrons et analysons cette observation et lui trouvons un cadre théorique dans la linguistique du non-directement dit. Conformément à v. Polenz 1985, la dé- et rémotivation s'expliquent par une prédisposition à la compréhension, une « réanimation » arbitraire du sens littéral. Ces valeurs souvent culturellement ou événementiellement inférées constituent l'arrière-plan de la communication. Ainsi, les exemples : **an heiße Eisen fassen, für die Katz tun, mit dem Feuer spielen, aus der Hand fressen** se trouvent non seulement au cœur des discours carnavalesques pour amuser les folles assemblées de la « Büttenrede : « Mainz bleibt Mainz 1988 » :

*die heikle Frage : was darf man
und was soll man nicht ?*

***Faßt man an** wirklich heiße Eisen,
und da zählt sicher Kiel dazu,
oder erzählt in Narrenkreisen
das Ehrenwort man zum Tabou ?
tierliebend sind die Grünen;
es gibt nichts, für das sie
so viel **tun** wie für **die Katz**
Stoltenberg erfand die Quellensteuer
und **spielt** dabei **mit dem Feuer**.*

*O Michael Gorbatschow, Du hast es schwer,
Denn echte Gefühle hat nicht der Bär.
So ein Bär läßt sich nicht zähmen.
Wer ihm traut, ist ein Tor.
Bleib' wach mit Aug' und Ohr.
Gelingt es Dir, daß **aus der Hand er frißt**,
dann bist Du in Rußland der größte Artist.
Gorbatschow als Dompteur*

Ce type d'emploi créatif, qui, sous forme d'image, fait revivre la réalité, constitue dans le corpus allemand et français une large part des occurrences réelles notamment dans la publicité et dans le titrage (M.Schmidt 1994). À ce propos, concluons avec « *Tous les prédicats ne meurent pas idiomes, mais nul n'est à l'abri* », où J.David, à plus d'un titre, nous fait sourire : encore hors contexte, on assiste à une inhabituelle et surprenante animation et thématisation d'objets linguistiques (*prédicats, idiomes*); à la négation de la fatale mutation d'état vers inanimé, figé ; à la menace de l'événement, car il règne une non protection géné-

rale (*ne pas mourir idiom, ne pas être à l'abri*) à la double négation pour exprimer un fait positif qui, bien sûr, n'est pas sans ironie.

4. Annexe : Texte, énoncé et corrigé. Devoir N°1. Reproduction du Cours CNED 1999, autorisée par le Directeur du service juridique du CNED

4.1. Texte : Option Linguistique de l'agrégation d'allemand (1999/2000)
Der Standpunkt Richard Wiens : "Die Angst vor dem russischen Bären"

Schwere Einbrüche an den Aktienmärkten in Fernost, Europas Börsen mit Wien an der Spitze im Tief, deutliche Schwächezeichen an der Wall Street : Manchmal ist es verdammt hart, ein Aktionär zu sein. Die Kurse rasseln und man kann nur zuschauen, wie die angesammelten Gewinne sich in Luft auflösen.

5 Doch kann der Absturz der Börse wirklich jemanden überraschen? Gab es nicht Warnungen zuhause, haben wir nicht noch Alan Greenspans Ausspruch im Ohr, der angesichts der in lichte Höhen strebenden Aktienkurse von "irrational exuberance" sprach? Doch die Irrationalität gehört an der Börse zum täglichen Geschäft, und so konnte nicht einmal die Asienkrise den Märkten das Geringste
10 anhaben.

Die Anleger haben sich ein Weltbild gezimert, das nun wie ein Kartenhaus in sich zusammenfällt. Zu lange hielt sich die Fiktion, daß sich die Aktienmärkte von der Realwirtschaft abkoppeln können. Auf der einen Seite gab es unvorstellbar hohe Kursgewinne, während ganze Wirtschaftsräume zusammenbrachen.
15 Konnte wirklich ernsthaft jemand glauben, daß das auf die dort tätigen Unternehmen und deren Börsenkurs ohne Wirkung bleibt?

Es hat mehr gebraucht als die Asienkrise, um die Aktionäre in aller Welt auf den harten Boden der Realität zurückzuholen. Was Asiens lahmen Tigern nicht gelungen ist, hat nun der schwer angeschlagene russische Bär geschafft. Er ist drauf und dran, die Bullen von den internationalen Börsen zu vertreiben.
20

Und die Aussichten sind düster. Japan bekommt seine Probleme seit Jahren nicht in den Griff, und Rußland steht das Schlimmste noch bevor. Bleibt die Hoffnung, daß in den USA und in Europa die Irrationalität jetzt nicht in Panik, sondern in vernünftigen Realismus umschlägt.

25 Und noch eins: Daß die Anleger im Westen Trübsal blasen ist zwar verständlich, aber sie sind noch immer in einer komfortablen Position. Sie verlieren zwar täglich Geld, aber in Rußland sitzen Millionen Menschen, die nicht wissen, wie sie ihr tägliches Leben finanzieren sollen. Und das ist keine Übertreibung. (SN 28.August 1998)

4.2. Enoncé: Relevez les unités phraséologiques, commentez les aspects morphosyntaxiques, sémantiques et pragmatiques dans leur interaction, dégagez leur contribution au texte, sa nature, structure, thématique, fonction et, le cas échéant, leur rapport aux situations.

4.3. Corrigé : Commentaire proposé

4.3.1. Le texte, dont on étudiera la phraséologie, est un extrait de journal, daté d'août 1998. A première vue, on reconnaît, que c'est un article dans son début, mais on ne peut pas encore déterminer, s'il s'agit d'un fragment ou du texte intégral. Le journal, en l'occurrence les *Salzburger Nachrichten (SN)*, mais cette identification reste secondaire, classe la colonne dans la partie réservée aux opinions / *Der Standpunkt*, exprimée non par un lecteur, mais par l'un de ses journalistes-auteurs. Si la presse écrite n'est plus aujourd'hui que l'un des nombreux mass-media, il reste le médium/moyen, dans lequel la langue naturelle s'épanouit dans la variété de ses formes et dans la richesse de ses fonctions: diffusion massive de l'information, communication avec un large public et appel plus ou moins direct à la réflexion, sinon à l'acte. Ainsi, à la différence du simple locuteur-lecteur / *Leserbrief*, Richard Wien, tout en faisant part de son point de vue personnel sur un événement, devient, de par sa fonction d'auteur-journaliste, porte-parole d'une opinion publique et à ce propos le titre s'annonce déjà symbolique.

L'étude des faits de langue dans ce moyen de communication s'est avérée si intéressante et importante que d'une part, l'existence d'une véritable langue de presse s'y est dégagée et que d'autre part, le corpus de presse est devenu un révélateur particulièrement riche pour les caractéristiques de langue aussi bien générale que spécialisée. Par ailleurs, la réflexion linguistique s'est mise au service des sciences publicistiques, de sorte que les indices langagiers fondent les classifications en genres journalistiques: textes de contact, d'information, d'opinion, d'injonction, d'instruction (Lüger 1995).

Les locutions ou phrasèmes constituent le fait de langue au cœur de la présente réflexion. Par phraséologie on désigne l'ensemble des unités phraséologiques et l'étude de ces dernières. La recherche insiste sur la nature évolutive de ces signes linguistiques qui se font et se défont avec le temps: diachroniques, synchroniques et anachroniques, lorsqu'ils figent dans le présent des valeurs du passé. Pour cette raison la datation et avec elle l'étymologie des locutions soulèvent des problèmes que seuls les dictionnaires spécialisés parviennent à clarifier (Röhrich 1977, Duneton 1990). Si dans toutes nos langues européennes, les locutions semblent venues si naturellement, c'est qu'elles répondent au besoin de l'homme de dénommer des phénomènes de plus en plus complexes et différenciés, chargés d'expérience, d'imagination et d'évaluation aussi bien collectives qu'individuelles. Les phrasèmes relèvent des procédures de formation de mots et, signes formés d'autres signes, ils constituent avec les composés et dérivés des dénomi-

nations secondaires. Leur nature mutante se manifeste aussi formellement par la grande variété des unités lexicales, syntaxiques et textuelles concernées, allant des suites de mots aux suites de phrases, espèces et types confondus, de sorte que des propriétés prototypiques sont retenues comme traits caractéristiques : leur polylexicalité, fixité et figuration, plus ou moins prononcées. Cette définition concerne leur statut dans le système, mais tient compte aussi de leur nécessaire adaptation à l'emploi où la polylexicalité devient fragmentation, le figement variation et modification et où la figuration démotivée se remotive dans le co- et contexte. Les contours relativement larges de l'ensemble font qu'un grand nombre d'occurrences relèvent du traitement phraséologique.

4.3.2. Relevé des candidats à la phraséologie.

Voici le relevé des candidats à la phraséologie selon un classement formel:

PHRAS SUBST: *Einbrüche an den Aktienmärkten (1), Absturz der Börsen (5), das tägliche Geschäft (9), hohe Kursgewinne (14), die lahmen Tiger Asiens (18), der schwer angeschlagene russische Bär (19)* ;

PHRAS PREP: *an der Spitze (2), im Tief (2), in lichte Höhen (7), auf der einen Seite (13)* ;

PHRAS VERB : *die Kurse rasseln (3), sich in Luft auflösen (4), es gibt zuhauf (6), im Ohr haben (6), nicht das Geringste anhaben können (10), wie ein Kartenhaus zusammenfallen (12), sich ein Weltbild zimmern (11), ein Weltbild fällt zusammen (12), Wirtschaftsräume brechen zusammen (14), drauf und dran sein (20), Bullen vertreiben (20), das Schlimmste steht noch bevor (22), die Aussichten sind düster (21), in den Griff bekommen (22), in Panik umschlagen (24), Trübsal blasen (25)* ;

PHRAS INV: *und noch eins (25)*;

4.3.3. Morphosyntaxe

Les formatifs lexicaux révèlent immédiatement le domaine concerné: la finance internationale; comme pour l'économie et la médecine, la terminologie est souvent polylexicale et figurée, de sorte que chaque domaine développe sa phraséologie propre, faite de la langue plus souvent commune que spéciale : *die Aktienkurse brechen ein, stürzen ab, streben in lichte Höhen*. Les formatifs, à trois exceptions près, relèvent de l'allemand contemporain ; dans *Trübsal, anhaben* et *zuhauf*, on retrouve des formes peu, voire inusités, des nécotismes/Unikalitäten qui remontent à des états antérieurs de l'allemand, qui se lisent dans leur figement fossilisé, lequel refuse déclinaison et conjugaison: **Trübsale, *hatten ...an* et dans la morphologie : *zuhauf* : graphie continue, minuscule, absence de désinence.

La morphosyntaxe des phrasèmes relevés montre bien leur normalité et leur grammaire régulière,

- élargissements gauches et droites canoniques pour les noyaux substantivaux, épithètes : *tägliches Geschäft, hoher Kursgewinn, harter Boden, lahmer Tiger, russischer Bär* ;

- génitif saxon : *Asiens lahme Tiger*

- groupes prépositionnels et compléments au génitif : *Einbrüche an den Aktienmärkten, Absturz der Börsen, der harte Boden der Realität*;

- valence interne où les verbes sont en combinatoire figée avec leurs actants et circonstants,

actants sujets particulièrement fréquents dans ce texte : *die Kurse rasseln, ein Weltbild fällt zusammen, Wirtschaftsräume brechen zusammen, die Aussichten sind düster, das Schlimmste steht bevor*;

actants objets : *Trübsal blasen, nicht das Geringste anhaben können, sich ein Weltbild zimmern, sich in Luft auflösen*;

circonstants : *im Ohr haben, in den Griff bekommen, in Panik umschlagen, drauf und dran sein ; in lichte Höhen strebende Aktienkurse; in Luft auflösen* ;

Quant à la valence externe, selon le sens figuré démotivé du phrasème, elle transforme leur combinatoire en sélection restrictive et solidarité lexicale: *in den Griff bekommen* avec un objet abstrait : *Probleme*;
auf den harten Boden der Realität zurückholen avec un objet humain : *Aktionäre*.

C'est l'usage des phrasèmes dans le discours et dans le texte et non leur entrée dans le dictionnaire qui informe sur les nécessaires transgressions, voire limites du figement. Par variation on désigne les changements usuels, les accords morphosyntaxiques tolérés et réclamés par leur intégration dans l'énoncé.

- Pour les PHRAS SUBST la variation concerne la définitude, le nombre, les cas: *Einbruch / Einbrüche an/auf Aktienmärkten / dem Aktienmarkt*.
- Pour les PHRAS VERB elle frappe les tolérances à l'emploi des temps, étonnement nombreuses dans ce texte : présent du discours, *die Kurse rasseln, wie die Gewinne sich in die Luft auflösen*; prétérit du récit : *gab es nicht Warnungen zuhauf ; auf der einen Seite gab es hohe Kursgewinne, während ganze Wirtschaftsräume zusammenbrachen*. Les déficiences transformationnelles se manifestent dans *der Absturz /* die Abstürze der Börse ; etwas im Ohr/*in den Ohren haben*. La variante est un emploi synonymique : *Einbrüche an den Aktienmärkten / den Börsen*, avec des changements formels et sémantiques minimaux. La compétence linguistique, phraséologique surtout veut que le locuteur les connaisse, Ceci vaut pour le locuteur natif et étranger, car " tout est idiomatique en langue étrangère " (Hausmann 1995). La modification est le changement occasionnel, qui tend vers l'emploi créatif et ludique du phrasème, non-attesté dans ce texte en raison de sa nature plus technique que littéraire.

4.3.4. Pragmasémantique

La sémantique offre l'aspect le plus spectaculaire de la phraséologie, car dans les locutions idiomatiques l'image est indissociable du concept. A titre de rappel, le sens figuré est obligatoirement démotivé, abstrait, plus ou autre chose que la somme des sens constitutifs, il est non compositionnel et souvent assez difficile à définir, circonscrire et à paraphraser. En phraséologie générale, les concepts les plus productifs gravitent autour de l' HOMME; ils représentent une évaluation souvent négative de ses propriétés physiques et psychologiques et de ses interrelations sociales : LAIDEUR, SEMONCE, MECHANCETE, FOLIE, MEPRIS . S'y ajoutent, dans le cas des expressions idiomatiques, des remotivations co(n)textuelles dans la plupart des emplois. Cette faculté métaphorique provient des traces de certains formatifs propres, elle remonte aux domaines d'emprunt :

- le corps humain : *eine spitze Zunge haben, sich die Haare raufen, herabsehen auf jdn,*
- l'environnement : *über den Berg sein,*
- le cosmos : *Himmel und Hölle in Bewegung setzen,*
- les animaux : *auf den Hund kommen et*
- la technique : *das fünfte Rad am Wagen sein .*

Dans le présent article de presse, l'information porte sur l'actualité boursière et sur la réaction des actionnaires. Il est rédigé en langue de presse où langue générale et langue spécialisée cohabitent.

Lüger (1995, 22-45) passe en revue l'ensemble des caractéristiques: énoncés brefs et basiques, parataxe, glissement de la syntaxe verbale vers la syntaxe nominale, banalisation sinon disparition du lexème verbal au bénéfice de la locution verbale par scission nucléaire avec transfert et concentration des valeurs prédicatives sur le constituant substantival : *durchführen -> zur Durchführung bringen* , *mitteilen -> eine Mitteilung machen* (Lüger 1995, 38: Sinnentleerung von Verben ... die eigentliche Bedeutung liegt jeweils auf dem nominalen Teil des Ausdrucks, die Bedeutung der Verben *bringen, machen* ist abgeschwächt ").Le style nominal semble répondre à la précision que la presse exige pour la transmission d'informations complexes.

Deux phrasèmes verbaux *in den Griff bekommen, in Panik umschlagen* illustrent ce phénomène, mais, plus que par la syntaxe, le présent texte se conforme aux traits distinctifs de la presse d'opinion par le lexique composé: *Kursgewinne, Weltbild, Kartenhaus*, est technique aussi bien qu'émotionnel. Cela se manifeste avant tout dans sa phraséologie, qui combine formatifs boursiers: *Aktienmärkte, Kurse, Börse, Geschäft* avec formatifs psychosomatiques :*Ohr, Griff, Panik, Trübsal, der harte Boden der Realität, schwer angeschlagen* .

Les travaux stylistiques fondent la rhétorique de la presse sur les métaphores. Les locutions idiomatiques étant des métaphores lexicalisées, il est intéressant de voir comment à leur niveau le concept et l'image interagissent. Les phrasèmes terminologiques de ce texte relatent les données événementielles de l'été : *la baisse des actions, l'effondrement des cours, l'évaporation des gains*. Le champ conceptuel est celui de la DEPRESSION qui est atmosphérique, psychologique et économique et l'on sait à quel point les terminologies boursières et météorologiques se rejoignent. Par la combinatoire entre un collocateur technique avec un collocataire courant s'introduit l'image qui apporte une évaluation, une amplification par des perceptions optiques, acoustiques et tactiles : *Einbrüche an den Aktienmärkten, Absturz der Börse, die Kurse rasseln, Gewinne lösen sich in Luft auf, Wirtschaftsräume brechen zusammen*; il s'agit de la confirmation phraséologique de l'universalité de la métaphore spatiale HAUT vs BAS, aujourd'hui largement attestée. Parfois par modification (adjonction), la perception est sollicitée aussi par les locutions courantes : *auf den (harten) Boden der Realität zurückholen, Asiens (lahme) Tiger, der (schwer angeschlagene) russische Bär, die Aussichten sind düster. Auf den harten Boden der Realität* est une variante qui résulte de la contamination avec *die harte Wirklichkeit* et de l'amalgame avec *auf den Boden der Wirklichkeit zurückholen / -kehren*.

Dans leur succession, deux locutions sont particulièrement évocatrices: *an der Spitze im Tief*. Avec leurs noyaux d'accueil respectifs, ces phrasèmes prépositionnels constituent un énoncé sans verbe; ils sont idiomatiques, car l'image - ici optique et physique - visualise le concept : ETRE LE PREMIER et L'EFFONDREMENT : *Europas Börsen mit Wien an der Spitze im Tief*. Dans le jargon de la bourse autant que dans celui de la météorologie, les phrasèmes terminologiques *im Tief sein, in lichte Höhen streben* verbalisent un tracé graphique, le bas et le haut de la courbe; comme dans d'autres domaines (médecine), l'évolution des techniques de représentation est à l'origine de la néologie. A ce propos, la traduction est intéressante, car elle révèle les divergences des systèmes phraséologiques, un fournisseur technique et géométrique pour l'allemand, une source organique pour le français: *les bourses européennes avec Vienne en tête dans le creux*. La phraséologie contrastive est un domaine fructueux pour la découverte des représentations mentales intra- et interculturelles. Sur les valeurs négativement chiffrées se greffent des émotions négatives : PEUR, AFFOLEMENT, MOROSITE et TRISTESSE, annoncées dès le titre: *Angst*, reprises par les locutions *in Panik umschlagen, die Aussichten sind düster, Trübsal blasen*. Les valeurs positives se soldent par l'allégresse : EXUBERANCE: *in lichte Höhen streben*. Les phrasèmes construisent les isotopies et contribuent à la cohérence du discours. De la juxtaposition des phrasèmes prépositionnels aux images antinomiques *an der Spitze im Tief* résulte un effet d'amplification: c'est la figure de style qui, à tous les niveaux, sous-tend l'ensemble du texte, même si l'auteur conclut en affirmant le contraire: *Und das ist keine Übertreibung*; amplification par moyens phoniques : *rasseln*, lexi-

caux : *zuhauf*, structuraux : *drauf und dran* (binôme/doublet, allitération et assonance), morphologique
(le superlatif) *das Schlimmste steht noch bevor*.

Le texte montre à quel point la phraséologie boursière confirme les stratégies bien connues de certaines langues spécialisées (politique et économie), leur talent pour masquer les vrais responsables en remplaçant les substantifs humains par des substantifs collectifs: *Aktienmärkten, Aktienkurse, Wirtschaftsraum, Börse*;

L'objectivation des phénomènes pousse jusqu'à l'opacification des sujets acteurs et l'animation et la personnification des noms abstraits: *die Kurse rasseln, in lichte Höhen strebende Aktienkurse, Wirtschaftsräume brechen zusammen*. Les formatifs choisis comme collocataires *einbrechen, zusammenbrechen, zusammenfallen, abstürzen*, partageant le trait sémantique de la violence, présentent les faits comme relevant de la fatalité et les coupables comme les victimes (*die Verschleierung ... die Zurückdrängung des Agens als Stilprinzip* " en politique (cf.V.Klemperer 1996) aussi bien qu'en économie (cf.P.v.Polenz 1981)

Il y a des formatifs phraséologiques qui, tout en étant moins productifs en allemand qu'en français, interviennent ici plus activement : *der schwer angeschlagene russische Bär, Asiens lahme Tiger, die Bullen vertreiben* . En effet, après le corps humain et le cosmos, ce sont les animaux qui occupent le troisième domaine source en allemand, alors qu'ils interviennent en deuxième position en français et en espagnol en raison de la grande tradition des fables et des bestiaires dans la culture romane. Au sein du genre animalier, chaque communauté linguistique possédant sa propre hiérarchie, les zoologismes transmettent et colportent les emblématiques et les symbolismes culturels. Si, conformément aux travaux de Hegedus-Lambert (1995) et Moncharmont (1998), les animaux domestiques l'emportent dans nos langues occidentales: *chien* en 11e, *chat* en 20e, *âne* en 41e et *cheval* en 43e rang parmi les formatifs les plus productifs, *Hund* y occupe la 47e place, l'ours reste l'espèce la plus représentée en russe et le tigre dans les langues asiatiques; valeurs de totem, que le comparatisme et historique dégageait de la mythologie. Il n'est pas étonnant, que la phraséologie d'une communauté linguistique ait figé ces images idiosyncratiques, que d'autres langues les aient empruntées et traduites. Ici, le locuteur créateur les réattribue à leurs fournisseurs en les modifiant par les évaluations contextuellement actualisées: *lahm, schwer angeschlagen*. La métaphorique ainsi éveillée file : *die Bullen vertreiben* autour du concept commun, leur force proverbiale et légendaire : *stark wie ein Bär, einen Bärenhunger haben, der ungeleckte Bär*. A ce propos, comme souvent dans les articles de presse, le titre est annonciateur : elliptique, allusif, il oriente vers le thème par inférence d'un savoir partagé qui ici est précisément le concept phraséologique, la FORCE qui persiste, malgré la faiblesse économique et engendre le concept corollaire explicite, la PEUR.

Il est intéressant de noter, que moins souvent que dans d'autres commentaires, Richard Wien fait appel ici à des phrasèmes en liage situationnel. Deux seules formules d'organisation discursive : *auf der einen Seite* pour structurer sa présentation des faits; *Und noch eins*: un amalgame de mots du discours figés, un topos d'argumentation déguisé et banalisé pour conclure et solliciter *in fine* l'attention du lecteur. Au début de ce dernier paragraphe, cette locution indique qu'il s'agit de la fin et donc d'un texte intégral. La rareté de locutions liées à l'architecture discursive et l'absence de formules méta-communicatives, voire illocutoires tient à la nature écrite de ce texte qui est explicatif plus par émotion que par démonstration, qui est plus communicatif qu'informatif, devient contagieux même et, à ce titre, relève de la presse d'opinion.

5. Bibliographie

Y.Bleichner (1999) : *Savoir linguistique et savoir encyclopédique. Eléments pour une didactique de l'allemand*. Thèse de doctorat, soutenue à l'Université de Strasbourg

H.BuBmann (1990) : *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart, Kröner Verlag

A. Christophe (2000) : *Phraséologie et dynamique littéraire dans la prose allemande contemporaine et sa traduction française*. Thèse de Doctorat, soutenue à l'Université de Strasbourg

(1991): *Literarischer Phrasemgebrauch. Textlinguistische Untersuchungen zu St. Zweigs Schachnovelle*. Mémoire de Maîtrise. Strasbourg

J.David J.(1989) : « Tous les prédicats ne meurent pas idiomes, mais nul n'est à l'abri », dans G.Gréciano (Ed.) : *EUROPHRAS* 88, 65-82.

C. Delplanque (1995) : *Phraséologie et Terminologie du discours économique allemand*. Thèse de Doctorat, soutenue à l'Université de Strasbourg, imprimée par ANRT à l'Université de Lille

M.L. Drillon (1995) : « Réussir ». La productivité phraséologique du concept en allemand et en français. Mémoire de DEA, Université de Strasbourg

Du style des figures aux figures de style : terminologie et phraséologie du patinage. Mémoire de Maîtrise, Université de Strasbourg, 1993

S. Elfadl-Mohr (2003) : *La phraséologie dans l'œuvre de Günter Grass et dans ses traductions*. Thèse de Doctorat, soutenue à l'Université de Strasbourg

N.Fernandez-Bravo/I.Behr/Cl. Rozier (Hsg.1999) : *Phraseme und typisierte Rede*, Tübingen, Stauffenburg, Eurogermanistik14

B. Flamang: *Les sentiments dans les expressions idiomatiques. Etude contrastive du français et de l'espagnol*. Strasbourg, 1991

W. Fleischer (Hrg.1975) : *Stilistik der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig. Bibliographisches Institut.

L.Gautier (2012) : Pour une approche linguistique intégrative des discours spécialisés. Thèse de Doctorat, soutenue à l'Université de Paris-Sorbonne 2012

Saisie sémantique d'une culture : l'Autriche dans ses textes. Thèse de Doctorat soutenue à l'Université de Strasbourg (2002)

I. Girardot: *von Kopf bis Fuß / de la tête aux pieds*. Etude de phrasèmes allemands et français. Strasbourg, 1993

Chr. Goichon: Les phraséolexèmes de la communication, Strasbourg, 1991

G.Gréciano (2011) : « *Le soleil se lève à l'Est / Ex oriente lux* ». Conférence à l'Université Paris – Sorbonne, département Langues slaves. (sous presse)

(2004) : « Fachtextphraseologie aus europäischer Perspektive ». In Steyer (Hsg), IDSJahrbuch 2003 (394-414). Berlin-NY.

(2004) : Idiomatic Euphemisms and Hyperbels. In R.Brdar-Szabo/E.Knipf-Komlösi (Hgb.) : Lexikalische Semantik, Phraseologie und Lexikographie. Festgabe für R. Hessky. Frankfurt, Peter Lang. 159-170

(2002) : L'idiome : nature et fonction du dictionnaire au texte. Cours et Commentaires de textes, Maîtrise, Téléenseignement, Université de Strasbourg

(1999/2000) Les locutions : leur forme et leur sens, leur place en langue et leurs fonctions en discours. Cours d'agrégation externe d'allemand, Enseignement à distance, Vanves

(1999) « Phraseologie et Institutions Européennes ». In *Paremia* 8 (255-260), Madrid

(1999) Sprach-, Text- und Weltwissen als Erklärung von Phraseologie. In N.Fernandez-Bravo/I.Behr/Cl.Rozier (Hsg.1999), 1-14.

(1997): "Collocations rythmologiques". In Clas (Ed) : *Lexicologie et Terminologie*. Meta 42.1 (33-44)

(1997) : « Das hintergründige Idiom. Über die Implikatur als theoretischen Erklärungsansatz für den Idiomgebrauch ». Wimmer/Berens (Hrsg.) : *Wortbildung und Phraseologie*, 45-65. Tübingen, Narr. IDS Studien zur Deutschen Sprache 9

(1993) : « Pour une lecture pragmasémantique des Eurotextes ». I.Burr/G.Gréciano (Eds) : *Europa : Sprache und Recht. La construction européenne : aspects linguistiques et juridiques* 141-148. Schriften des Zentrums für Europäische Integrationsforschung. Baden Baden. Nomos Verlagsgesellschaft

(1991) : « Valence, version intégrée ». Riegel (Ed. Hiérarchie et Dépendance), *Information Grammaticale* 50(13-19). Paris-Sorbonne

(1989) : *EUROPHRAS* 88. Akten des 1. Internationalen Kolloquiums zur Kontrastiven Phraseologie in Klingenthal-Strasbourg. Universität Strasbourg, Coll. *Recherches Germaniques* n 2, 1989, 498 p.

(1988) : « Affektbedingter Idiomgebrauch ». Sandig (Hsg) : *Stilistisch-rhetorische Diskursanalyse*. Tübingen, *Forum Angewandte Linguistik* 14, 49-61

(1987) : « Idiom und sprachspielerische Textkonstitution ». Korhonen J. (Hsg.). Allgemeine und germanistische Phraseologieforschung, 193-206. Universität Oulu

(1986) : « Les inférences de l'idiome ». Travaux de Linguistique et de littérature XXIV, 139-153

(1984) : « L'irréductibilité de l'expression idiomatique vivante à sa paraphrase ». Kleiber (Ed.) : Recherches en pragmasémantique 107-120. Recherches linguistiques X, Paris, Klincksieck (1983) : Signification et dénotation en allemand. La sémantique des expressions idiomatiques.

Thèse de Doctorat d'Etat ès Lettres. Paris-Sorbonne. Paris, Klincksieck (Recherches Linguistiques IX, 469 pp.

Cl Hegedüs-Lambert: Phraséologie Contrastive. La saisie des formatifs les plus productifs en allemand et en français. Strasbourg, 1996

R. Hessky : « Zum kognitiven Ansatz der Phraseologie. » In G.Harras (Hrsg . 1995, 289-302) Die Ordnung der Wörter, IDS Jahrbuch Berlin, NY.

B.Hoffmann Laval : « Mots et images en contexte. Les locutions figurées illustrées du fonds germanique. Thèse de Doctorat, soutenue à l'Université de Strasbourg

H.Kubczak (1978) : Die Metapher. Beitrag zur Interpretation und semantischen Struktur der Metapher auf der Basis einer referentialen Bedeutungsdefinition. Heidelberg

G.Lakoff / M.Johnson (1981) : Metaphors we live by. Chicago

E. Laub (2003) : De la didactique des fautes à une didactique multilingue. Thèse de doctorat, soutenue à l'Université de Strasbourg

K. Monfort (1998, 2002) : Handelskorrespondenz, eine funktional-kommunikative Untersuchung. Strasbourg, 2002

Le discours conflictuel en économie : étude de linguistique comparée allemand-français. Thèse de Doctorat, soutenue à l'Université de Strasbourg (1998)

MF.Mourtureux (1974) : « Analogie créatrice formelle et sémantique » ; Langages 36, 20-33

A.M. Nahon (2004) : La phraséologie médicale : étude des textes parallèles français et allemands. Thèse de Doctorat, soutenue à l'Université de Strasbourg

S. Nullet: Concepts phraséographiques, étude comparée: Schemann (allemand)/Duneton (français). Strasbourg, 2000

P.v.Polenz (1985) : Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe ddes Zwischen-den-Zeilen-Lesens. Berlin, deGruyter

R.Rada (2001) : Tabus und Euphemismen in der Deutschen Gegenwartssprache. Budapest. Akademiai Kiado.

M. Schmidt (1994) : Titre et Thème: analyse discursive des phrasèmes allemands et français. Strasbourg.

A. Schneider (1987) : Les locutions verbales à base prendre et leurs traductions allemandes. Strasbourg,

F.Soublin (1979) : Langages 54, 41-64.

K. Steyer K. (Hsg.2003) : Wortverbindungen – mehr oder weniger fest. Berlin, de Gruyter, Jahrbuch 2003

I.Tamba-Mecz (1978) : « A propos de la signification des figures de comparaison », Information grammaticale 1, Paris, Heck.

Ch. Thomas-Müller (1993): Phraséologie et Traduction. Vérification empirique : J. Vernes et ses traductions en allemand. Mémoire de Maîtrise, Université de Strasbourg

M.H. Viguié: (2000) Bildbegriffe in Ransmayer, Die letzte Welt. Strasbourg

J.Ph. Zouogbo (2008) : Le proverbe entre langues et cultures. Etude de linguistique contrastive allemand/français/bété. Bern, Peter Lang, EC10.

J.Ph. Zouogbo Ed. (2013) Tous les chemins mènent à Paris-Diderot. Actes du Colloque international à Paris - Diderot (sous presse)

Yvon Keromnes

avec la collaboration des membres du GLFA
(coordination : M. Kauffer)

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

Microstructure de *et puis quoi encore*

PRESENTATION GENERALE

FORME ET SYNTAXE

Variantes : *Et pis quoi encore* est familier, *et quoi encore* est moins courant, et pas toujours ALS.

Figement morphologique et syntaxique : pas d'expansions ni d'insertions.

Configurations syntaxiques : énoncé autonome, interrogatif ou exclamatif.

SENS / FONCTIONS

Type d'acte : marque de désaccord ou de refus.

Fonctions :

Et puis quoi encore peut exprimer ou renforcer le refus d'une opinion, d'une intention, ou d'accéder à une demande, présentées comme stupéfiantes. Celles-ci peuvent être implicites, et c'est parfois le locuteur lui-même qui dans un premier temps envisage l'opinion, l'intention ou la demande avant de la refuser.

Concurrents :

Ah non par exemple ! (vieilli). *Certainement pas !* n'est pas un ALS et ne constitue pas nécessairement un énoncé autonome. *Il ferait beau voir ! ; Il ne manquerait plus que ça ! ; Pas de ça, Lisette !*

USAGES

Registre : standard à familier.

Partenaires privilégiés :

Ça (ne) va pas, non ? ; Non mais sans blague ! Il est intéressant de noter que ces partenaires sont également des ALS.

EQUIVALENTS :

habituels : *sonst noch was? ; (Ja/Und) was denn (nun) noch (alles)?*

occasionnels : *Das wär' ja noch schöner!* ; *Sonst noch 'n Wunsch?* ; *Warum nicht gar!(vieilli)* ; *Was wünschen Monsieur denn noch?* ; *Was soll der Unsinn?* ; *Was sonst noch?* ; *Was hast du sonst noch alles vor?* ; *Wie bitte...?* ; *Wo kämen wir denn da hin?* ; *Worauf wollte er hinaus?*

PLAN

I. REFUS D'UNE PROPOSITION

1. En réaction à une demande formulée sous forme interrogative
2. En réaction à une injonction ou une suggestion

II. REFUS D'UNE OPINION

III. REFUS D'UNE DEMANDE D'INFORMATION

IV. REFUS D'UN COMPORTEMENT

DESCRIPTION DETAILLEE DES FONCTIONS ET EMPLOIS

I. REFUS D'UNE PROPOSITION OU D'UNE REQUETE

1. Réaction à une demande formulée sous forme interrogative

- Je peux me mettre toute nue ? demande Heidi. „Darf ich mich ausziehen?“ fragte Heidi.
– **Et puis quoi encore ?** „Was soll denn der Unsinn?“
– Tout le monde est tout nu. „Hier laufen doch alle nackt herum.“
– Pas tout le monde. Je ne suis pas tout nu, auch nicht.“
moi. Ni Sarah non plus.
(PSF 376/359)
- JACQUES. On danse un petit rock ? Jacques. „Wie wär es mit 'nem kleinen
SIMONE. **Et puis quoi encore ?** Vous êtes pas Tänzchen?“
bien ? Simone. „**Sonst noch was?** Geht's Ihnen
(JBN 9-10) noch gut?“
- M'dame, vous auriez pas un bonbon par hasard ? „Schuldigen, Sie hätten nicht zufällig mal
– Un quoi ? „Einen was?“
– Un bonbon. „Einen Bonbon.“
– **Et puis quoi encore ?** Ils ont un de ces culots „**Sonst noch was?** Diese Gören heutzutage,
les mômes aujourd'hui ! die sind vielleicht frech!“
(SDO 130)

Et toi, qu'est-ce que tu proposes ? La Grande Guerre ? Un contemporanéiste ? **Et puis quoi encore** ? Est-ce que tu te rends bien compte de ce que tu dis ?

(FVD 22/21)

Bon, j'envoie une équipe faire un constat. Soyez gentil de rester sur place à surveiller la cabine jusqu'à ce qu'ils arrivent. D'accord ?

Et quoi encore ? Des trucs à finir au commissariat, ça.

(JBC 154/153)

J'allais prendre une chambre dans un hôtel vers les neuf heures. C'était pour dormir. Mais je l'aurais dit comme ça, tout de go, on me l'aurait refusée, ma chambre, on aurait cru que je venais me droguer, ou je ne sais quoi... Une chambre pour dormir ? **Et quoi encore**...

(MCM 284/285)

Und was schlägst du vor? Den Ersten Weltkrieg? Einen Zeitgeschichtler? **Was denn noch alles**? Ist dir eigentlich klar, was du sagst?

Gut, ich schicke einen Trupp raus, der die erforderlichen Feststellungen treffen wird. Seien Sie so gut und bleiben Sie da, um die Zelle zu überwachen, bis sie eintreffen. Einverstanden?

Sonst noch was? Das sind wieder so Sachen, die auf dem Kommissariat enden.

Ich nahm mir ein Hotelzimmer, so gegen neun Uhr. Um dort zu schlafen. Aber hätte ich das so gesagt, geradeheraus, hätte man es mir verweigert, das Zimmer, man hätte gedacht, ich würde Drogen nehmen, oder ich weiß nicht was... Ein Zimmer zum Schlafen? **Und was denn noch**...

2. En réaction à une injonction ou une suggestion.

Souvent on demandait à Simone :

« Fais voir ta serve [une serviette en cuir]. » Elle écartait, elle soulevait un peu l'enveloppe écrite pour montrer un petit bout de cuir.

– Ôte-la tout à fait, qu'on voye comme il faut.

– **Et puis quoi encore** ! Vous croyez qu'on a fait cet entoilage pour des prunes ?

(BBD 61)

– Je le passe où, mon réveillon de Noël ? Seule, sous les ponts de Paris ?

– Ben... non. Heu... Tu viens avec moi.

– Chez tes EX-beaux-parents, avec ton EX-femme qui me hait sous ses airs de chatte mite !

Et puis quoi encore ? Pourquoi ce n'est pas nous qui les prendrions, tes enfants ? Tu es LEUR PÈRE, après tout ! Tu as le droit.

(BCT 140/158-159)

Oft fragten wir Simone:

„Zeig mal deine Tasche [eine Ledertasche]“. Sie schob den naturfarbenen Stoff zur Seite und hob ihn etwas an, um ein kleines Bisschen Leder zum Vorschein kommen zu lassen.

„Mach's ganz ab, dass man's richtig sehen kann.“

„**Sonst noch 'n Wunsch**? Glaubt ihr, das wurde nur zum Spaß so eingeschlagen?“

„Wo soll ich denn den Weihnachtsabend verbringen? Alleine, unter den Brücken von Paris?“

„Nein... natürlich nicht. Ah ... du kommst mit.“

„Zu deinen Ex-Schwiegereltern und deiner Ex-Frau, die mich haßt hinter ihrem scheinheiligen Getue! **Sonst noch was**? Warum nehmen nicht wir die Kinder? Immerhin bist du IHR VATER. Das ist dein gutes Recht!“

[A s'adresse à B pour lui faire une proposition, impliquant son partenaire C dans celle-ci. C cherche le regard de A pour s'assurer qu'il a bien compris cette proposition]

Monsieur Cimbali, il existe trois possibilités : dans un premier cas, nous pouvons le livrer à la police égyptienne, voire aux Saoudiens, pour complicité dans une affaire d'enlèvement et d'extorsion de fonds. Ou bien nous pouvons nous en occuper nous-mêmes et le faire parler. Et nous le ferons parler, croyez-moi...

Je croise son regard. **Et puis quoi encore ?** Je ne m'imagine pas embarqué, de près ou de loin, dans des scènes de torture.

(PSF 48/49)

[Le locuteur évoque les pharmaciens qui engagent à prendre soin de son sommeil, et proposent à cet effet des somnifères]

Eh bien moi, je crois plutôt qu'il faudrait arrêter les cachets et réapprendre à s'énerver. Réapprenez à vous fâcher, les mecs, au lieu de vous laisser endormir par des conneries !... C'est un peu facile de s'abrutir à coup de tranquillisants ! Réapprenez à faire chier, bordel ! On va tout de même pas se faire enculer la vie, et le soir faire de beaux rêves... **Et puis quoi encore !** Non mais sans blague !... Allez, j'suis trop énervée, j'veis m'en jeter un !

(CLC 84)

Ah ! Encore une observation. Ne vous fâchez pas si je vous dis que vous buvez peut-être un peu trop. A partir de maintenant, sobre. Promis ?

- J'essayerai.

- Autre chose. Vous êtes-vous remis aux échecs ? Il sourit tristement.

- Il y a longtemps que j'y ai renoncé.

- Complètement ?

- Oh ! Presque. De temps en temps, une partie, par-ci par-là. Juste pour me prouver que je n'ai pas tout oublié.

- Eh bien, ici, pas d'échecs. Le hasard pourrait vous amener à rencontrer... Je sais. Il n'y a pas une chance sur cent mille. Mais il vaut mieux ne pas courir ce risque.

- Vous me refusez le droit de boire, le droit de

Monsieur Cimbali, wir haben drei Möglichkeiten: Wir können ihn der ägyptischen Polizei ausliefern, oder der saudi-arabischen, und ihn der Beihilfe bei einer Entführung der Unterschlagung von Geldern belangen. Oder wir können uns selbst um ihn kümmern und ihn zum Sprechen bringen. Und wir bringen ihn zum Sprechen, darauf können Sie sich verlassen!

Ich schaute ihn kurz an. **Worauf wollte er hinaus?** Ich hatte wirklich keine Lust, in eine Folter-Geschichte verwickelt zu werden, auch nicht indirekt und auch nicht am Rande.

Also ich, ich glaube viel mehr, dass man die Pillen absetzen sollte und aufs Neue lernen, wie man seine Wut rauslässt. Müsst wieder lernen, eure Wut rauszulassen, statt euch von so 'nem Zeugs einlullen zu lassen! ...Das ist ja wohl 'n bisschen einfach, sich mit Beruhigungspillen zuzuhauen. Lernt wieder, ordentlich Zoff zu machen, verdammt! Wir werden uns doch nich' den ganzen Tag lang verarschen lassen und dann nachts schön träumen... **Wo kämen wir denn da hin?** Das wär' ja noch schöner... So, jetzt bin ich total genervt, jetzt trink ich einen!

Ach, noch eine Bemerkung. Seien Sie nicht böse, wenn ich Ihnen sage, daß Sie vielleicht ein bißchen zuviel trinken. Von jetzt ab nüchtern ? Versprechen Sie's?"

„Ich werde es versuchen.“

„Noch etwas. Haben Sie wieder Schach gespielt?"

Er lächelte traurig.

„Das habe ich schon seit langem aufgegeben.“

„Ganz und gar ?“

„Oh, fast völlig. Von Zeit zu Zeit hier oder da eine Partie. Nur um mir zu beweisen, daß ich es nicht total verlernt habe.“

„Gut, aber hier kein Schach mehr. Der Zufall könnte Sie mit jemandem zusammenbringen, der... Ich weiß, die Chancen dafür

jouer... **et puis quoi encore** ? Vous ne croyez pas que vous exagérez ?
(BNL 147/96)

stehen eins zu hunderttausend. Aber es ist besser, kein Risiko einzugehen.“

„Sie verbieten mir zu trinken, Schach zu spielen... **was sonst noch**? Meinen Sie nicht, daß Sie ein bißchen zu weit gehen?“

II. REFUS D'UNE OPINION

Si quelqu'un lui avait signifié que cette affectation m'humiliait, il se serait exclamé :

– **Et puis quoi encore** ? C'est en dessous de sa dignité ? Elle peut déjà s'estimer heureuse de travailler pour nous.
(AMS 131/119)

Hätte ihm jemand gesagt, daß diese Beschäftigung für mich entwürdigend sei, so hätte er getobt:

– **Was denn nun noch**? Das ist unter ihrer Würde? Die kann froh sein, daß sie überhaupt bei uns arbeiten darf!

Un fléau ? Mais quel genre de fléau ? Le sirocco est-il un fléau ? Notre police est-elle un fléau, peut-être ? Vous aimez donc la plaisanterie ! Un fléau ! **Et puis quoi encore** ? Comprenez donc ! C'est une mesure préventive. [...]

Ein Übel? Aber was für ein Übel? Ist der Scirocco ein Übel? Ist vielleicht unsere Polizei ein Übel? Sie belieben zu scherzen! Ein Übel! **Warum nicht gar!** Eine vorbeugende Maßregel, verstehen Sie doch![...](MTV 72/216)

Elle assurant que tous les appareils ultramodernes de la clinique prévoyaient exactement la date et l'heure de son accouchement. Vous insinuant qu'il fallait tenir compte de la pleine lune. Fille Aînée avait ricané. La pleine lune ! **Et puis quoi encore** ? Noël au balcon, Pâques aux tisons.
(NBG 222/232)

Sie behauptet, diesen ganzen hypermodernen Geräte in der Klinik würden auf die Stunde genau den Zeitpunkt der Geburt vorausberechnen. Sie hingegen gaben zu verstehen, man dürfe die Rolle des Vollmondes nicht überschätzen. Ältere Tochter hatte höhnisch gelacht. Der Vollmond! **Und was denn noch**? Schäfchen zur Linken, das Glück tut winken!

John Cassavetes et Gena Rowlands. Acolytes, complices, amants, mari et femme... On dirait que ces deux-là, ils ont vraiment tout fait ensemble ! Et qu'est-ce que c'est beau ! C'est difficile de savoir duquel on est le plus amoureux. Enfin, en c'qui m' concerne... je n'sais pas duquel, je suis le plus amoureux. (Et, merde, c'est vrai, après tout, pourquoi pas ! On s'en fout, des genres ! On les emmerde, les genres ! On va tout de même pas se laisser emmerder par des genres, non ? **Et puis quoi encore** ? Je suis content, si je veux. Et c'est marre ! (CLC 32)

John Cassavetes und Gena Rowlands, Kumpel, Kameraden, Mann und Frau... Man könnte meinen, dass diese beiden da wirklich alles zusammen getan! Und man, ist das schön! Schwer zu sagen, in wen man am meisten verliebt ist. Also, was mich angeht... weiß nicht, in wen ich am meisten verliebt bin. (Na und, ist doch wahr, wieso denn auch nicht! Männlein oder Weiblein, ist doch scheißegal! Ich scheiße auf die Differenzierung der Geschlechter! Wir werden uns doch nicht wegen so was den Arsch aufreißen, oder? **Das wär' ja noch schöner!** Ich bin glücklich, wenn ich es will, und damit basta!

III. REFUS D'UNE DEMANDE D'INFORMATION

- Et vous affirmez ne pas connaître cette enfant, monsieur Cimbali ?
– Je ne l'ai jamais tant vue.
– Est-ce qu'elle menace votre sécurité ?
– **Et puis quoi encore ?**
– Est-ce que vous menacez sa sécurité ?
– J'ai une tête de satyre ?
(PSF 109/104)
- Oh! Fonfon, doucement, va. J'ai comme le dimanche de Pâques dans la tête ! Tu m'as apporté un petit café ?
– **Et puis quoi encore !** Croissant, brioche. Sur un plateau, pour monsieur.
– Ben, tu vois, ç'aurait été vachement chouette.
(JIC 223/181)
- S'il regarde la télé ? Ça va pas, non ! **Et puis quoi encore ?** Pas du tout, monsieur médite.
(CLC 182)
- „Und sie behaupten weiterhin, Mister Cimbali, dieses Kind nicht zu kennen?“
„Ich schwöre Ihnen, daß ich es vor zwei Stunden zum ersten Mal in meinem Leben gesehen habe.“
„Bedroht es Ihre Sicherheit?“
„**Wie bitte...**?“
„Bedrohen Sie seine Sicherheit?“
„Sehe ich aus wie ein Kinderverderber?“
- „Oh! Fonfon, sachte, sachte. In meinem Kopf hämmern die Spechte um die Wette! Hast du mir einen Schluck Kaffee mitgebracht?“
„**Was wünschen Monsieur denn noch?** Croissant? Brioche? Auf einem Tablett, für Monsieur.“
„Nun, das wäre wirklich ganz reizend gewesen.“
- „Ob er fernsieht? Alles klar im Kopf? **Sonst noch was?** Mitnichten, der Herr meditiert.“

IV. REFUS D'UN COMPORTEMENT

- Le père Dutieux parut, hurla: « Qu'est-ce que c'est que ce parfum ? **Et puis quoi encore ? !** Vas-tu lui mettre une robe à panier ? Habille-la, va chercher mes gardes, qu'on la fourre à nouveau en prison en attendant qu'on la juge et qu'on la pende les pieds en l'air sur la place ! »
(CME 152/148)
- Tiens, tiens ! Voyez-vous cela ! Monsieur me donne des ordres ! Défense de sortir, n'est-ce pas ? Mais toi, tu te permets de rôder. **Et quoi encore ?** Faut-il que je raccommode tes chaussettes ?
- Qu'il compte sur Léa pour aller payer des hommes qui lui bêcheraient sa friche. **Et quoi**
- Der alte Dutieux erschien und schrie: „Was soll denn dieses Parfüm? **Was hast du sonst noch alles vor?** Willst du ihr etwa ein Kleid mit Reifrock anziehen? Kleide sie sofort an und hol meine Wachen. Man soll sie wieder ins Gefängnis sperren, solange, bis sie verurteilt und auf dem Marktplatz mit den Füßen nach oben aufgehängt wird!“
- „So? Sieh mal an! Auch schon Befehle möchtest du geben, was? Ausgehverbot, aber du treibst dich herum! **Sonst noch was?** Soll ich dir Strümpfe stricken?“ (RSO 79-80/47)
- Dass er sich auf Lea verlässt, Leute zu bezahlen, die ihm das Feld umgraben würden.

encore ? Peut-être lui semer et lui récolter ses légumes et les éplucher pendant qu'on y serait ! (BCQ 56)

Und was denn noch? Ihm vielleicht das Gemüse säen, ernten und putzen, wenn man schon mal dabei wäre!

BILAN

SENS ET EMPLOIS :

a) *Et puis quoi encore* exprime ou renforce le refus emphatique d'une demande, suggestion, situation ou question présentée comme inouïe, stupéfiante. On peut le rencontrer dans un dialogue, en réaction aux propos d'un interlocuteur, ou dans un monologue au cours duquel le locuteur exprime lui-même les propos qu'il refuse ensuite. L'ALS introduit l'idée d'une surenchère qui théâtralise l'incrédulité : si on acceptait l'opinion manifestée, la demande ou la question posée comme légitimes, il faudrait alors accepter d'autres opinions, demandes ou questions plus invraisemblables encore. Enfin, le refus d'un comportement peut s'effectuer directement en réaction à celui-ci, sans qu'aucun propos n'ait été prononcé auparavant. Lorsque l'ALS est sous forme interrogative, il s'agit évidemment d'une interrogation rhétorique :

« Qu'est-ce que c'est que ce parfum ? **Et puis quoi encore** ? ! Vas-tu lui mettre une robe à panier ? Habille-la, va chercher mes gardes, qu'on la fourre à nouveau en prison [...] ! » (CME 152/148)

– Was soll denn dieses Parfüm? **Was hast du sonst noch alles vor?** Willst du ihr etwa ein Kleid mit Reifrock anziehen? Kleide sie sofort an und hol meine Wachen. Man soll sie wieder ins Gefängnis sperren [...]!“

b) Le sens conventionnel de refus parfaitement figé de *Et puis quoi encore* est particulièrement sensible dans sa forme exclamative, puisqu'il s'agit à l'origine d'une interrogation ; même dans sa forme interrogative, il n'y a plus dans son usage une véritable demande d'information. Le sens d'une recherche auprès d'un interlocuteur ou en soi d'un élément à rajouter à une énumération (cf. *et quoi d'autre ?*) a été principalement remplacé par l'idée d'un très haut degré d'inacceptabilité. Lorsque l'ALS est suivi d'un élément semblant répondre à la question, il doit surenchérir sur cette inacceptabilité :

– Tu m'as apporté un petit café ?
– **Et puis quoi encore** ! Croissant, brioche.
Sur un plateau, pour monsieur.
(JIC 223/181)

„Hast du mir einen Schluck Kaffee mitgebracht?“
„**Was wünschen Monsieur denn noch?** Croissant? Brioche? Auf einem Tablett, für Monsieur.“

AMBIGUÏTES :

a) On trouve encore jusqu'à la première moitié du XXème siècle des emplois interrogatifs de *et puis quoi encore ?* non ALS. Le locuteur s'adresse à lui-même et cherche à se souvenir de ce qu'il voulait ajouter. L'équivalent allemand standard serait alors (*und*) *was noch?*

Personne auprès du malade, ça le fatiguerait. Mettez-le dans le petit cagibi, il sera mieux que dans la salle. **Et puis quoi encore ?** Ah oui ! S'il arrivait un malheur, je vous prie, mademoiselle, discrétion absolue jusqu'à demain soir !
(LBQ 149/155)

Niemand kommt zu dem Kranken, es würde ihn nur ermüden. Legen Sie ihn in die kleine Kammer, das ist besser für ihn als dort im Saal. **Und was noch?** Ach ja, falls ein Unglück eintritt, bitte ich Sie: Absolute Diskretion bis morgen Abend!

Un emploi ALS différent de la valeur actuelle de *et puis quoi encore ?* se rencontre à la fin du 18^{ème} siècle, il introduit une répétition en lui donnant plus de poids par un effet rhétorique, la recherche feinte d'autres éléments d'une énumération :

Il raconte ; **et puis quoi encore ?** Il raconte. Raconte donc, puisque c'est ta manie de raconter.(DDC 183)

Er erzählt; **und weiter?** Er erzählt. Erzähl schon, da du immer erzählen musst.

b) Un emploi ALS de *et quoi encore ?* identique au premier emploi ALS de la variante principale est en fait attesté plus tôt que pour celle-ci (fin du XVIIème siècle) :

Qu'elle me parle de vous, **et quoi encore ?** De vous et toujours de vous.
(MSC 247)

Sie soll mir von Ihnen erzählen, **und weiter?** Von Ihnen, immer wieder von Ihnen.

Cependant, les emplois de *et quoi encore* correspondent aujourd'hui le plus souvent à l'expression libre non-ALS ; on est alors dans la même configuration que pour *et puis quoi encore* non-ALS :

Enfermé dans une retraite au fond des montagnes, que fait maintenant notre héros (certes, il mérite bien ce titre) ? Eh mais ! il prend de l'opium !**Et quoi encore?** Il étudie la métaphysique allemande : il lit Kant, Fichte, Schelling.(FR-BPA 417/136)

Tief in den Bergen, eingeschlossen an einem Ort, wo er Zuflucht gefunden hat, was tut nun unser Held dort? (der diesen Namen wahrlich verdient)? Je nun: er nimmt Opium! **Und was noch?** Er studiert die deutschen Metaphysiker; er liest Kant, Fichte, Schelling.

BILAN SUR LES EQUIVALENTS

Dans les traductions publiées, nous trouvons dix formes principales d'équivalents, avec quelques variantes. Ce grand nombre d'équivalents nous semble d'abord dû au fait que les traducteurs n'identifient pas toujours l'expression en tant qu'acte de langage stéréotypé, et ne cherchent donc pas à faire correspondre à cet ALS une expression idiomatique. Les deux équivalents principaux sont cependant bien des expressions idiomatiques qui ont ce caractère d'ALS : *sonst noch was?* et *was denn noch?*, ce dernier se reconstruisant également sous forme exclamative.

Références des sources

(Les références commençant par FR correspondent à des citations extraites de la base FRANTEXT.)

- AMS : Nothomb, A. : *Stupeur et Tremblements*. Paris : Albin Michel, 1999. / Deutsch von W. Krege: *Mit Stauen und Zittern*. Zürich: Diogenes, 2000.
- ABQ : Aragon, L. : *Les Beaux Quartiers*. Paris : Denoël, 1936. / Deutsch von S. Hermlin: *Die Viertel der Reichen*. Berlin: Verlag Volk und Welt, 1964.
- BBD : Beck, B. : *La Décharge*. Paris : Grasset, 1988. /
- BCQ : Clavel, B. : *Quand j'étais capitaine*. Paris : J'ai lu, 1993.
- BCT : Buron, N. de : *Chéri, tu m'écoutes ?... Alors répète ce que je viens de dire...* 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*. Reinbeck: Rowohlt, 1990.
- CLC : Loeb, C. : *Bon chic*. Paris : Seuil, 1993.
- CME : Canolle, J. : *La Maison des esclaves*. Paris : Robert Laffont, 1989. / Deutsch von R. Kaupmannsennecke : *Die Mullatin*. München: Heyne, 1992.
- DPN : Picouly, D. : *Nec*. Paris : Gallimard, 1999. / Deutsch von S. Linster: *Nach mir die Sintflut*. Reinbek: Rowohlt, 1997.
- FR-BPA: Baudelaire, C. : *Les Paradis artificiels*. Paris : Gallimard, 1860. / Deutsch von F. Kemp: *Sämtliche Werke und Briefe*, Band VI. München: Hanser Verlag, 1992.
- FR-DDC : Diderot, D. : *Correspondances*, tome 11 (1771). Paris : Les Editions de Minuit, 1964.
- FR-MSD : Sévigné, Mme de : *Correspondances*, tome 1 (1675). Paris : Gallimard, 1972.
- FR-SDO : Sabatier, R. : *David et Olivier*. Paris : Albin Michel, 1985.
- FVD : Vargas, F. : *Debout les morts*. Paris : J'ai lu, 2000. / Deutsch von T. Scheffel: *Die schöne Diva von Saint-Jacques*. Berlin: Aufbau, 1999.
- JBC : Benoziglio, J.-C. : *Cabinet portrait*. Paris : Seuil, 1980. / Deutsch von C. Sprick: *Porträt Sitzung*. Zürich: Benziger, 1990.
- JBN : Balasko, J. : *Nuit d'ivresse*. Paris : Actes Sud, 1990.
- JIC : Izzo, J.-C. : *Chourmo*. Paris : Gallimard, 1996. / Deutsch von K. Grän u. R. Voullie: *Chourmo*. Zürich: Unionsverlag, 2000.
- MCM : Chapsal, M. : *Envoyez la petite musique...* Paris : Grasset, 1984. / Deutsch von S. Gruber: *Französische Schriftsteller intim*. München: Matthes & Seitz, 1989.
- MTV : Mann, T. : *Der Tod in Venedig*. Frankfurt a. Main : Fischer, 1954. / traduction française de A. Nems & E. Costadura: *La Mort à Venise*. Paris : Fayard, 1989.
- NBG : Buron, N. de : *Qui c'est, ce garçon ?* Paris : Flammarion, 1985. / Deutsch von I. Kuhn: *Und dann noch grüne Haare*. Berlin: Ullstein, 1988.
- PSF : Sulitzer, P.-L. : *Fortune*. Paris : Denoël, 1996. / Deutsch von R. Kimmig: *Profit*. München : Heyne, 1988.
- RSO : Remarque, E.-M. : *Der schwarze Obelisk*. Köln/Berlin, 1956. / traduction française de G. Floquet : *L'Obélisque noir*. Paris : Club des Editeurs, 1958.

Appel à contributions Revue DISCOURS Numéro 13 varia

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

Coordination éditoriale : Christian Raymond & Stéphane Ferrari

Discours est une revue électronique internationale et interdisciplinaire (linguistique, psycholinguistique et informatique) qui publie deux numéros par an et occasionnellement des numéros thématiques. Elle est un lieu d'échange et de confrontation des données, des analyses et des théories visant la description, la compréhension, la formalisation et le traitement informatique de l'organisation des textes.

Ce numéro 13 est un numéro varia. Des propositions de contributions sont encouragées sur tous les aspects thématiques de la revue. Nous accueillons néanmoins avec un intérêt particulier les contributions visant à faire avancer les connaissances sur les « verbes parenthétiques » en discours. Comment caractériser, par exemple, les relations syntaxiques qu'entretiennent les constructions parenthétiques avec la construction à laquelle elles s'accolent ? Quelles particularités peut-on constater dans la position des verbes parenthétiques ? Ces constructions sont-elles toujours à traiter au niveau de la syntaxe, ou faut-il au contraire les considérer uniquement au niveau discursif ? **Nous encourageons les études sur corpus, ainsi que les études entreprises dans une optique contrastive.**

CALENDRIER

- * Déclaration d'intention : le plus tôt possible et de préférence avant le 15 mai
- * Soumission pour ce numéro 13 : 30 juin 2013
- * Décision finale du comité : octobre 2013
- * Publication en ligne : décembre 2013

MODALITÉS

- * Chaque soumission est évaluée par au moins deux rapporteurs appartenant à un comité scientifique international.
- * Envoyez vos articles en anglais ou en français à discours@revues.org (description complète des instructions pour la soumission à l'adresse <http://discours.revues.org/208>)

SUPERLATIF, ÉLATIF, HYPERLATIF EN ALLEMAND CONTEMPORAIN

Si la notion de superlatif est (du moins on peut l'espérer) bien connue des élèves et étudiants, celle d'élatif l'est moins et celle d'hyperlatif ne l'est pas.

Déjà la définition d'élatif pose problème. Alors que d'ordinaire on définit l'élatif ainsi :

E}lativ, der; -s, -e [1.: zu lat. elatus = erhaben, hoch; 2. zu lat. elatum, 2. Part. von: efferre = wegbringen] (Sprachw.): **1. absoluter, auf keinem Vergleich beruhender Superlativ** (z. B. beste [= sehr gute] Lage). (*Duden - Deutsches Universalwörterbuch*),

la grammaire *Duden (Duden 4)* de 2009, si elle reprend pour l'essentiel l'idée de signification absolue (donc sans comparaison), nuance ce dernier point : « Der Superlativ kann auch in einer absoluten Bedeutung gebraucht werden. Er drückt dann nicht den höchsten Grad aus, sondern nur einen (**vergleichsweise**) (souligné par moi, y.b.) hohen Grad. Man spricht dann auch von einem Elativ [...] » (§506, p.574). Cette définition s'écarte un peu de celle donnée dans une précédente édition du même ouvrage (1998) : « Form des Adjektivs zum Ausdruck eines sehr hohen Grades; wie der Superlativ gebildet, aber außerhalb eines Vergleichs verwendet; absoluter Superlativ« (p.862).

En fait, tout adjectif qualificatif, même au degré zéro, contient une comparaison implicite. Si je dis de quelqu'un : « il est grand », je me réfère à une moyenne de taille de la population concernée, pour dire que sa taille est supérieure à cette moyenne. Et même, le seul positif peut suffire à désigner le plus haut degré. Ainsi, la traduction française habituelle de *Allah akbar* (qui en arabe : الله أكبر signifie « Dieu est [le] plus grand ») est : « Allah est grand » (donc il n'est rien de plus grand). De même, Louis le Grand pour Louis XIV, donc le plus grand des rois Louis. Et du même coup, la célèbre phrase de Massillon lors de l'oraison funèbre en 1715 : « Dieu seul est grand, mes frères ! ».

Il est à retenir de ces définitions précédentes de l'élatif :

1. que celui-ci ne contient pas de comparaison explicite (à la différence du superlatif relatif), donc pas de *der Welt, in der Welt, auf der Welt* (par exemple) ou des composés avec *aller* : *der allergrößte* ;

2. qu'il ne désigne pas le degré suprême (« *nicht den höchsten Grad* ») « mais seulement un degré très élevé : « Ausdruck eines sehr hohen Grades ».

Mais alors comment exprimer le degré ultime autrement que par l'adjectif au degré Ø ?

C'est là qu'apparaît, de façon toute récente, la notion d'hyperlatif :

„Der **Hyperlativ** ist eine im Standarddeutschen regelwidrige bzw. stilistisch auffällige Komparationsform.

Man unterscheidet:

1. Hyperlativierung von zusammengesetzten Adjektiven (Adjektivkomposita) durch Bildung der Steigerungsformen beider Bestandteile des Kompositums. Beispiele: *der bestaussehendste Schauspieler, die bestmögliche Lösung, der tiefstgelegenste Punkt, das schnellstwirksamste Medikament, ein schwerer erfassbareres Problem, der mehr gewünschtere Film, das besser sichtbarere Objekt. [...]*
2. Hyperlativierung von Absolutadjektiven durch Bildung der Komparations- oder Superlativform dieser Adjektive. Beispiele: *die optimalste Variante, die einzigste Lösung*“ (<http://de.wikipedia.org/wiki/Hyperlativ>)

Cette forme se caractérise dans le premier cas par un double emploi de *st* (*tiefstgelegenste*) ou de *er* : *das besser sichtbarere Objekt*), dans le deuxième cas (*optimalste*), par l'adjonction de *st*, marque du superlatif, à un adjectif qui sémantiquement contient l'idée de degré suprême (*optimal*) et qui donc, stricto sensu, n'est pas susceptible du comparatif et du superlatif¹. Dans les deux cas, on a un pléonasme. Un pléonasme censé designer le *nec plus ultra*.

Ces définitions posées, le but de cette étude est :

1. pour l'élatif de regarder de près : a) s'il n'est pas parfois relatif et non absolu, b) s'il ne désigne pas parfois le degré suprême ;
2. pour l'hyperlatif : a) d'en voir la fréquence et les limites, b) de s'interroger sur les raisons d'être de ce qui est présenté comme une violation (« *regelwidrig* ») de l'allemand standard.

I. REMARQUES SUR L'ÉLATIF

A. PRÉSENCE DE L'ARTICLE DÉFINI

Parmi les exemples du *Duden 4, Die Grammatik*, 2009 (p.275), la plupart ne sont pas précédés de l'article défini (à la différence du superlatif relatif) : *bei bester Gesundheit, in tiefster Trauer, mit modernsten Mitteln, in schönster Lage*.

¹ Cf de Y. Bertrand : « TOUS LES ADJECTIFS PEUVENT-ILS AVOIR UN DEGRE DE COMPARAISON ? (NCA, vol.27, 2009, N° 4, pp-383-397)

Or, c'est d'ordinaire l'article défini qui permet d'introduire la comparaison explicite (« *du bist **die** Schönste auf der Welt* »). Mais l'un de ces exemples est précédé de cet article : *mit den herzlichsten Grüßen*. Certes, on n'explique pas la comparaison (*mit den herzlichsten Grüßen der Welt/in der Welt/auf der Welt*), mais le défini manifeste clairement l'existence d'un terme de comparaison (*die es gibt, die ich auszudrücken vermag, deren ich fähig bin*), c'est-à-dire qu'on oppose *mit den herzlichsten Grüßen* au simple *mit herzlichen Grüßen* ou à *mit noch herzlicheren Grüßen*. Et puisqu'ils l'emportent sur les autres, (même si l'on se dispense de préciser ceux-ci), c'est qu'ils atteignent le plus haut degré de cordialité dans les souhaits. Il me paraît donc y avoir contradiction, dès qu'on emploie l'article défini, entre d'une part la notion de superlatif absolu (= élatif) et d'autre part le refus de dire qu'il s'agit du degré suprême (« *Er drückt dann nicht den höchsten Grad aus* »). *Mit den herzlichsten Grüßen* est bien relatif : ce sont les plus cordiaux dans l'infinité des souhaits possibles, comme dirait Leibniz, et donc tous les autres leur sont inférieurs. D'autre part, étant les plus cordiaux d'entre tous, on ne voit pas comment atteindre autrement le degré suprême : si ce sont bien les plus cordiaux, comment imaginer un degré de cordialité plus élevé ? Donc il faut exclure de l'élatif les exemples contenant l'article défini. Sauf à considérer qu'on ne doit pas prendre la formule au pied de la lettre, stricto sensu donc. De même qu'on n'était pas forcément « enchanté » ou « ravi » de faire la connaissance de la personne que l'on vous présentait. Dans ce cas, on n'est même plus dans l'élatif, mais dans le conventionnel, le convenu.

Ces observations sur la présence de l'article défini valent également pour la construction *auf das (aufs) + superlatif : aufs höchste*, puisque cette construction contient elle aussi l'article défini et puisque la présence de cet article défini indique le degré suprême : *es gibt nichts Höheres als das Höchste*. Si donc ipso facto le maximum est atteint, tout le reste (même implicite) pâtit de la comparaison. Et si ce maximum est atteint, on a « *den höchsten Grad* », contrairement à ce qu'affirme *Duden 4*.

B. ABSENCE DE L'ARTICLE DÉFINI

Ce peut être sous la forme d'adjectifs : *bei bester Gesundheit, mit modernsten Maschinen* ou sous la forme d'adverbes : *er nickte ihr ergebenst zu*. Là effectivement, l'absence de l'article défini exclut toute comparaison explicite ou implicite avec quoi que ce soit de précis. Il n'en reste pas moins qu'on imagine mal une santé qui serait meilleure que celle qui est déjà *best*, des machines qui seraient encore plus modernes que ces *modernsten Maschinen* et comment on pourrait être encore plus dévoué qu'avec *ergebenst*. Répétons-le : il y a dans tout adjectif, quel qu'en soit le degré, et a fortiori au superlatif, une comparaison implicite, ce qui explique le *vergleichsweise* entre parenthèses de la phrase du *Du-*

den que j'ai citée plus haut et l'on voit mal, si ce n'est pas « *der höchste Grad* », quel pourrait être ce degré qui ne saurait être dépassé. En fait, la réponse tient à ce qu'il s'agit là d'expressions toutes faites, consacrées par l'usage, donc érodées, usées, où le superlatif est une sorte de synonyme de *sehr* (je cite de nouveau : *beste Lage=sehr gute Lage*), tout comme « enchanté » ou « ravi » n'implique pas du tout qu'on est sous l'emprise d'un enchantement ou d'un ravissement, mais qu'on indique avec politesse et de façon conventionnelle qu'on est content de faire la connaissance de quelqu'un.

C. AUTRES FORMULATIONS

Le *Duden* ajoute (p.375) toujours dans le chapitre *Elativ* : « neben dem elativ gebrauchten Superlativ stehen bei Adjektiven noch zahlreiche weitere Möglichkeiten zum Ausdruck eines hohen Grades zur Verfügung, die sich kaum abschließend auflisten lassen ». Et de citer deux procédés très différents. Le premier consiste à modifier le positif par des *Gradausdrücke*, le second à le modifier par des préfixes ou substantifs.

Dans le premier cas, on a : *sehr groß, ungemein hart, besonders zuverlässig, erstaunlich breit*. Ou encore : *schrecklich nett, irre heiß, furchtbar groß, ätzend langweilig*. Tous ces adverbes indiquent effectivement un haut degré. Mais au milieu de ses exemples on en trouve d'autres, qui contiennent un adverbe au superlatif comme *höchst informativ, äußerst anstrengend*. Et là, je réitère mes critiques : ces superlatifs indiquent un maximum qu'on ne peut dépasser, donc « *den höchsten Grad* ». Sauf toujours à considérer que le sens s'est à ce point affaibli que se sont de simples synonymes de *sehr* ou *besonders*.

Dans le second cas, avec adjonction d'un préfixe, comme *urkomisch, erzdumm, superstark, hyperintelligent, megaspännend*. Là effectivement, on peut admettre qu'on a affaire à un degré élevé, sans que ce soit le plus haut possible, qui serait *urkomischste, erzdümmste, superstärkste*, etc., tous attestés dans *Google* et c'est pourquoi je me contente d'un seul exemple :

*Die verwenden die **superstärkste** Magie die es gibt. Sie heißt Liebe.*

De même, avec un préfixe qui est à l'origine un substantif : *steinreich, federleicht, bettelarm*, etc, où, là encore, *Google* donne des exemples pour *steinreichste, federleichteste, bettelärmste*, etc. :

*Und wenn sie die Ärmste, die **Bettelärmste** wäre, er liebte sie doch! (books.google.de/books?isbn=3842405766)*

Dernier procédé, la répétition du même adjectif, qui donne à celui-ci une valeur d'élatif : *Es könnte sehr leicht eine lange, lange Nacht werden. Wochen und Monate arbeitete die große, große Rechenmaschine* (p.375). Procédé que l'italien connaît bien (*mio bello, bello amore*), ainsi que le français sous la forme négative (*ce n'est pas joli joli*). Sur ce point les remarques du *Duden* sont convaincantes.

Résumons-nous sur cette question de l'élatif :

1. Tout adjectif qualificatif, quel qu'en soit le degré, implique une comparaison. Cette comparaison peut être explicite ou implicite. Si l'on a une comparaison explicite, on a le superlatif relatif, si la comparaison est implicite (*vergleichsweise*), on peut parler de superlatif absolu ou élatif.
2. La présence de l'article défini, avec le superlatif en *st* implique une comparaison qui n'a pas été explicitée et du même coup le degré suprême. Si donc on définit l'élatif comme l'expression d'un haut degré, mais non du plus haut, il faut éviter les exemples qui comportent la présence de l'article défini. A moins qu'on ait affaire à des formules usées.
3. Même pour les exemples qui ne comportent pas d'article (*mit modernsten Maschinen*), on ne voit pas - surtout pas du point de vue publicitaire, où il s'agit de montrer qu'on est le meilleur !- comment n'est pas désigné le *nec plus ultra* et donc dans ces cas, il faut hésiter à dire que l'élatif n'indique qu'un haut degré, non le plus haut.
4. Les formules d'élatif connaissent l'usure et perdent donc leur poids, comme c'est aussi le sort de substantifs qui jadis avaient une valeur très forte², tels *chagrin* ou *ennui*, et dont le sens s'est affaibli. Alors seulement on peut évoquer des formes en *ste*, qui se réduisent à de simples synonymes d'adverbes d'intensité. Peut-être ce phénomène d'érosion contribue-t-il à expliquer la naissance dans la langue courante (*Umgangssprache*) de formes à la mode : *superstark, hyperintelligent, megaspannend*, qui ont la fugacité des étoiles filantes.

² « L'étude a été pour moi le souverain remède contre les dégoûts de la vie, n'ayant jamais eu de **chagrin**, qu'une heure de lecture ne m'ait ôté » (Montesquieu)

II. REMARQUES SUR L'HYPERLATIF

A. ANCIENNETÉ DU PHÉNOMÈNE

Si le nom d'hyperlatif est récent, le fait ne l'est pas³. Bürger, Goethe, Hoffmann emploient *bestmöglichst*, qui n'est donc pas une création nouvelle :

Bologna, den 19. Oktober, abends. Meinen Tag habe ich **bestmöglichst** angewendet, um zu sehen und wiederzusehen, aber es geht mit der Kunst wie mit dem Leben: je weiter man hineinkommt, je breiter wird sie. (*Goethe: Italienische Reise. Deutsche Literatur von Lessing bis Kafka*, S. 28111 <http://www.digitale-bibliothek.de/band1.htm>)

On trouve 9 occurrences de ce mot chez Gotthelf : 7 dans *Uli der Pächter*, 2 dans *Geld und Geist (DB Sonderband : Hundert Romane)*. Le traducteur de Jules Verne l'utilise cinq fois (*DB115 Jules Verne : Werke*). Mais le phénomène prend de l'ampleur à notre époque, à moins que ce soit la présence de *Google* qui permet de trouver plus facilement des exemples. D'un autre côté, le même moteur de recherche, qui ne donnait pas d'occurrences pour les mêmes adjectifs en 2100, en fournit en 2113.

B. AMPLEUR DU PHÉNOMÈNE

Bestmöglichst n'est pas isolé. On trouve :

schnellstmöglichst, baldestmöglichst, schlechtestmöglichst, teuerstmöglichst, billigstmöglichst, schlimmstmöglichst, schönstmöglichst, dümmstmöglichst, brutalstmöglichst, kleinstmöglichst, stärkstmöglichst

On ne se limite pas à *möglichst* :

Europas höchstgelegenste Radiostation
Und somit ist auch 2007 Tiger Woods der bestbezahlteste Sportler
Erneut die bestverkaufteste Konsole in den USA
Die meistverkauftesten Bücher
meistgesehenstes youtube video

C. CROISSANCE DU PHÉNOMÈNE

Il est vrai que *Google*, en 2113 pas plus qu'en 2010, ne donne d'occurrence de *klügestmöglichst*. Mais une de *kräftigstmöglichst* :

³ Y. Bertrand : L'EMBARRAS DU CHOIX : *SO SCHNELL WIE MÖGLICH, MÖGLICHST SCHNELL, SCHNELLST MÖGLICH, SCHNELLSTMÖGLICHST*, NCA, vol.28,2110, N° 4, pp.395-405.

*und bitte drücken Sie mir alle für übermorgen **kräftigstmöglichst** die Daumen, danke*

Et une de *gesündestmöglichst* :

*MetalMax lass die Heimchen weg, wenn Du Deinen Iggy **gesündestmöglichst** ernähren willst.*
(www.terraon.de)

De même, alors que manquaient en 2010 des occurrences de *souveränstmöglichst*, une apparaît en 2013 :

*Und das **souveränstmöglichst**.*

Autrement dit, certaines formes jadis non attestées, le sont désormais.

D. LIMITES

Le nombre de ces combinaisons, même grandissant, reste restreint et toutes ces formations souffrent du reproche d'être illogiques, pléonastiques, bref incorrectes, donc indignes de l'allemand standard. En adressant cette critique, les puristes, avec toutes les bonnes raisons qu'ils peuvent avancer, oublient un fait fondamental : l'allemand doit être en mesure d'exprimer le degré suprême. Si donc on refuse la solution de l'hyperlatif, il faut proposer autre chose.

E. ESSAI D'EXPLICATION

Pourquoi créer et développer une construction manifestement contraire à la logique et aux règles de la langue, cette « im Standarddeutschen regelwidrige bzw. stilistisch auffällige Komparationsform » ?

Deux types de raisons agissent dans le même sens, d'un côté une pression extérieure à la langue, de l'autre une nécessité interne, celle d'exprimer le degré suprême, à partir du moment où l'élatif (aux réserves près que j'ai émises) ne le fait pas, mais se borne à exprimer un haut degré.

A. PRESSION EXTERNE

Elle est double, celle des individus isolés qui ont besoin de proclamer leur enthousiasme, et celle de la société, toujours plus soucieuse de la performance, du succès, du dithyrambique.

1. chez l'individu

Je me permets de reprendre ce que j'écrivais en 2009⁴ :

Comment alors être sensible au sens exact, à ce que parler veut dire, alors qu'on privilégie la force brute des propos soit pour mieux se soulager, soit pour mieux frapper l'interlocuteur ? L'emphase, l'exagération, l'hyperbole (et avec eux le comparatif et le superlatif) sont alors les procédés les plus accessibles et souvent les plus efficaces, sans qu'on aie besoin d'être très scrupuleux dans le choix des moyens et très rigoureux dans l'usage qu'on en fait. (p.395)

2. dans la société

Là encore, je me cite :

L'attitude d'un individu ne peut manquer de refléter celle de la société où il vit Or, notre société se nourrit du culte de l'exaltation. *Duden* a raison de citer la publicité, car celle-ci suppose que ce qu'on vend vaut mieux que ce que vend la concurrence : il faut donc prouver qu'on est meilleur, le meilleur. Comparatif et superlatif sont inhérents au langage publicitaire. Mais aussi dans d'autres domaines, notre monde moderne a le culte du succès, de la victoire, du triomphe du héros et de l'exploit hors du commun. Comme le sport, où l'important est de l'emporter, donc d'être supérieur. Ce n'est pas un hasard si la devise olympique comporte trois comparatifs : *Citius-Altius-Fortius, plus vite, plus haut, plus fort*. Les athlètes deviennent des dieux du stade, le vainqueur un surhomme, un extraterrestre, son record dépasse l'imagination, etc. Et quand les adjectifs habituels ne suffisent pas, force est de recourir aux autres, y compris ceux en principe rebelles au degré. Et bien entendu les médias font assaut de formules lyriques et épiques, sans trop se soucier d'exactitude et de rigueur. On n'est plus dans la froideur du rationnel, on est dans l'euphorie de l'enthousiasme. (p.396)

B. PRESSION INTERNE À LA LANGUE

Nous avons vu que l'élatif (malgré les réserves que j'ai émises) ne sert pas à exprimer le degré suprême, mais uniquement un degré élevé et que donc *beste Lage* est le simple synonyme de *sehr gute Lage*. A ceci s'ajoute l'usure, l'érosion du sens des expressions. Mais alors si l'élatif n'exprime pas le degré suprême se pose la question : comment formuler ce maximum ? Un maximum que l'individu et la société brûlent de dire ? La langue, tout comme la nature, a horreur du vide et ce vide, c'est précisément l'hyperlatif qui le comble. Malheureusement, à l'aide d'un procédé scandaleux sur le plan logique et discutabile sur le plan linguistique : le pléonasme, même si la morphologie ne renâcle pas à utiliser *st* deux fois dans le même mot.

Mais alors puisqu'on refuse l'hyperlatif, il faut - je le répète - proposer autre chose pour exprimer ce degré suprême. En fait, la langue ne manque pas de moyens, ce que je vais montrer maintenant.

⁴ Y.Bertrand ; « TOUS LES ADJECTIFS PEUVENT-ILS AVOIR UN DEGRE DE COMPARAISON ? (NCA, vol.27, Nr 4, 2009, pp-383-397), p.396

III. LE DEGRÉ SUPRÊME

Le principe est le même pour tous les procédés, qui sont des procédés souvent littéraires : l'adjectif qualificatif reste au degré Ø (donc sans comparatif, ni superlatif) - mais nous avons vu que ce degré Ø peut en lui-même désigner le summum - et l'on va préciser par une série d'adverbes qui expriment a) ou l'absence de limites, et ipso facto ce summum, b) ou le degré atteint par rapport à la capacité de compréhension (« cela dépasse l'entendement »), c) ou le degré atteint par rapport à la capacité d'expression (« les mots manquent pour... »).

Dans les trois cas, il ne s'agit pas d'être exhaustif, il suffit de donner suffisamment d'exemples. Tous seront associés à l'idée de bonheur. C'est à dessein que je prends cette notion, me souvenant d'une remarque de François Mauriac écrivant que le romancier est plus à l'aise pour dépeindre les malheurs des hommes que pour décrire leur félicité. Mais, même pour le bonheur, on y parvient.

A. DEGRÉ SUPRÊME PAR MANQUE DE LIMITES

grenzenlos : (8 520 *grenzenlos glücklich* dans Google, mars 2013)

Grenzenlos glücklich? Jedes Liebespaar muss sich irgendwann Gedanken machen, wo es auf der Welt leben möchte

absolut : (61 400 *absolut glücklich!*)

Britta Heidemanns Mentor und Trainer Manfred Kaspar ist nach Olympia-Silber der Degenfechterin "absolut glücklich und zufrieden".

über alle Maßen : (50 000 *über alle Maßen glücklich*)

*Denn ihr werdet Mich spüren, ihr werdet Meiner Gegenwart bewußt sein und dadurch **über alle Maßen glücklich**, weil Ich Mich euch auch zeigen werde,*

restlos : (28 300 *restlos glücklich*)

*wie auf wolken schweben [**restlos glücklich sein**]*

L'absence totale de limites s'appelle la perfection et donc :
vollkommen : (131 000 *vollkommen glücklich !*)

*Die glücklichsten Menschen, die es je gegeben hat, waren **vollkommen glücklich**, weil sie frei von Freude waren. Freude ergibt sich aus der Berührung der Sinne mit der materiellen Welt.*

B. DEGRÉ SUPRÊME PAR IMPOSSIBILITÉ D'EN CONCEVOIR UN PLUS GRAND (ET D'Y CROIRE)

undenkbar : (177 *undenkbar glücklich*)

*Schließlich bin ich **undenkbar glücklich** darüber, nicht der Norm zu entsprechen!*

unerklärlich : (370 *unerklärlich glücklich*)

*Und bevor man sich auf den Weg in sein Zimmer macht, ist man plötzlich und völlig **unerklärlich glücklich**.*

unfassbar (18 400 *unfassbar glücklich*)

*Weil du mich so **unfassbar glücklich** machst!*

unfasslich : (5 *unfasslich glücklich*)

*Und ich war **unfasslich glücklich**. Ich bin einfach total gehyped gewesen*

unverständlich : (49 *unverständlich glücklich*)

*. ... und jetzt, wo du verheiratet bist, Kinder und eine intakte Familie hast und so **unverständlich glücklich**, da hatte auch ich genug Kraft um endlich zu entstehen...*

unbegreiflich : (181 *unbegreiflich glücklich*):

*sind Gottlob glücklich, aber wir müssen sagen, unerwartet und so ziemlich ohne unser eigenes großes Verdienst **unbegreiflich glücklich** vorbeigegangen.*

unglaublich : (58 400 *unglaublich glücklich*)

bin in meiner 1. beziehung unglaublich glücklich, aber...

C. DEGRÉ SUPRÊME PAR IMPOSSIBILITÉ DE L'EXPRIMER

Cette fois ce n'est pas l'esprit qui défaille mais la langue (on est dans l'ineffable !)

unsagbar : (46 700 *unsagbar glücklich*)

*Jeder Tag mit Dir macht mich **unsagbar glücklich**. Ich kann das alles was ich für dich empfinde gar nicht so richtig in Worte fassen, kann dir nur sagen ich liebe*

unsäglich : (1 770 *unsäglich glücklich*)

*Er war glücklich, **unsäglich glücklich**. Seine Augen schienen Dank und Liebe zugleich zu sprechen. Sie neigte ein wenig den Kopf. Sie schloß die Augen.*

unausdrücklich : (1 *unausdrücklich glücklich*)

*8 avr. 2011 – ... Grün wird immer heller, die Farben insgesamt fühle ich nicht mehr als dunkel...alles strahlt und das macht mich **unausdrücklich glücklich**.*

über allen/jeden Ausdruck : (*über allen Ausdruck glücklich*; 0 résultat, dit Google, qui cependant en donne toute une page !!!)

*Sie verließ mich unter neuen Ausdrücken einer Zärtlichkeit, die mich **über allen Ausdruck glücklich** machte.*

*Daß Behringer sich bey diesen Worten zu Friedrikens Füßen niederwarf, sich **über jeden Ausdruck glücklich** fühlte, das erräth wohl jeder, dem die ...*

unbeschreiblich (comme dirait Mauriac !) (13 900 résultats)

*Dein Lächeln macht mich so **unbeschreiblich glücklich***

L'heureux lecteur aura compris que toute cette étude tournait autour de la notion de degré. Degré relatif ou absolu, haut degré ou degré suprême, il faut que la langue l'exprime. Dans une comparaison implicite ou explicite. Le superlatif relatif explicite toujours, le superlatif absolu (l'élatif) reste implicite, et n'exprime plus le degré suprême. Or, il convient aussi de formuler aussi le nec plus ultra. C'est ce que fait l'hyperlatif, mais au prix du viol la langue standard. Heureusement, celle-ci dispose de moyens suffisants en nombre et en qualité. Elle joue sur l'absence de limites au degré ultime, l'incapacité de l'esprit à concevoir un degré supérieur ou celle de la langue à l'exprimer, sur l'ineffable donc. En fin de compte, on arrive toujours à dire à peu près ce qu'on veut dire, au besoin en disant que c'est indicible.

Le lexique des émotions dans cinq langues européennes

Porté par le LIDILEM (université Stendhal Grenoble 3), l'Institut de philologie romane de l'université de Cologne et l'Institut de philologie anglaise de l'université d'Osnabrück, le projet Emolex réunit les compétences de linguistes, didacticiens et spécialistes en traitement automatique du langage. Il se situe au carrefour de la recherche fondamentale et appliquée.

Le projet a plusieurs objectifs. D'abord il s'agit d'élaborer une « cartographie » linguistique des émotions dans cinq langues européennes (français, allemand, anglais, russe et espagnol), c.à.d. d'étudier les valeurs sémantiques, le comportement combinatoire (lexématique et syntaxique) et les profils discursifs des lexies des émotions dans une perspective interlinguistique. Il vise également le développement de nouveaux outils en lexicographie et en traitement automatique des langues et de nouveaux matériaux pour l'enseignement / apprentissage du lexique des émotions en langue étrangère (par ex., rouge de colère, red with rage, rot vor Wut)

L'étude du lexique des émotions s'appuie sur de vastes corpus comparables et parallèles (journalistiques et littéraires) de 130 millions de mots par langue, constitués pour les besoins du projet. Des outils informatiques ergonomiques et performants d'interrogation des corpus et d'extraction des données linguistiques ont été développés.

La base de données open source appelée EmoBase, issue du projet Emolex, comporte trois volets :

- EmoConc (interface d'interrogation des corpus multilingue),
- EmoLing (interface permettant de faire des calculs statistiques et de comparer les profils combinatoires des lexies des émotions dans les cinq langues),
- EmoProf (interface destinée aux enseignants / apprenants du FLE, comportant des cartes heuristiques et des séquences didactiques).

www.emolex.eu

Das Wortbilden und die Wortbildung: Was grammatikalischer Wandel über Sprache und Kognition verrät

1. Einleitung

Die vorliegende Untersuchung befasst sich am Beispiel deutscher Nominalisierungsmuster mit dem Phänomen des Wortbildungswandels. Insbesondere geht es um die Frage, was Wortbildungswandel über die kognitive Organisation von Sprache verrät und wie die daraus gewonnenen Erkenntnisse für die Sprachdidaktik fruchtbar gemacht werden können. Der gewählte Theorierahmen, der eingangs vorgestellt wird (Abschnitt 2), ist kognitiv-linguistisch und gebrauchsbasiert orientiert. Die kognitiv-gebrauchsbasierte Perspektive bringt wichtige Implikationen für das Verständnis von Wortbildung und Wortbildungswandel mit sich, die in Abschnitt 3 skizziert werden. Der vierte Abschnitt stellt eine Korpusanalyse zur diachronen Entwicklung der *ung*-Nominalisierung (z.B. *Bildung*, *Lesung*) vom 16. Jahrhundert bis heute vor. Der Wandel dieses Nominalisierungsmusters zeigt, dass Wortbildungswandel als Konzeptualisierungswandel begriffen werden kann. In Abschnitt 5 schließlich werden, entsprechend dem Themenfokus der *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, auch einige Konsequenzen für die Sprachdidaktik dargelegt: Wortbildungsmuster sollten nicht als starre Regeln, sondern als dynamische Form-Bedeutungs-Paare (Konstruktionen) gelehrt werden, die dem diachronen Wandel ebenso unterworfen sind wie alle anderen Elemente des Sprachsystems.

2. Sprache und Sprachwissen in kognitiv-gebrauchsbasierter Perspektive

Was bedeutet es, eine Sprache zu beherrschen? Auf diese Frage geben der Kognitionswissenschaftler Ben Bergen und der Sprachwissenschaftler John Taylor zwei Antworten, die auf den ersten Blick höchst unterschiedlich erscheinen, sich jedoch auf den zweiten Blick als zwei unterschiedliche Perspektiven erweisen, die einander ergänzen und ohne einander nicht denkbar sind. Bergen schreibt, eine Sprache zu beherrschen, bedeute, „jene habituellen Denkmuster einzusetzen, die einem selbst und anderen, die dieselbe Sprache sprechen und denselben kulturellen Hintergrund haben, auf den sie verweist, erlauben, sie produktiv, natürlich, fließend und bedeutungsvoll zu benutzen. Eine Sprache zu beherrschen

heißt, in dieser Sprache Bedeutung zu vermitteln.“¹ (Bergen 2012: 194; meine Übers., S.H.) Taylor (2012: 280-287 und passim) argumentiert, dass sich das Wissen der Sprecherinnen und Sprecher aus einer ganzen Reihe an Einzelfaktoren zusammensetze, unter anderem ihrem Wissen über die relative Häufigkeit bestimmter Konstruktionen und ihrem Wissen um die Situationsangemessenheit dieser Konstruktionen in konkreten (pragmatischen) Kontexten. „Eine Sprache zu beherrschen, beinhaltet auch, die relativen Frequenzen der verschiedenen Elemente zu kennen, aus denen die Sprache besteht.“² (Taylor 2012: 148, meine Übers., S.H.)

Bergen stellt mithin die bedeutungsvermittelnde Funktion von Sprache in den Mittelpunkt. Etwas präziser ausgedrückt, möchte er auf Grundlage zahlreicher experimenteller Studien zeigen, dass Sprache Bedeutung in Form verkörperter Simulationen (*embodied simulations*) vermittelt. Beim Sprachverstehen werden demnach keine abstrakten Symbolsysteme im Gehirn aktiviert, sondern vielmehr stellen wir uns das, was wir hören oder lesen, ganz konkret vor. Da diese Vorstellungen von Sprecherin zu Sprecher verschieden sein können, muss Bedeutung im Kommunikationsprozess gewissermaßen „verhandelt“, d.h. in der Interaktion kollaborativ konstruiert werden (vgl. Lewandowska-Tomaszczyk 1985: 300), woraus sich letztlich auch jene habituellen Muster ergeben, von denen Bergen spricht: Beispielsweise wird eine Sprecherin des ausgehenden 19. Jahrhunderts eine andere Vorstellung von einem *Fahrzeug* gehabt haben als ein Sprecher unserer Tage (Bsp. nach Taylor 2003: 61), und Sprecher des Mandarin-Chinesischen greifen bekanntlich auf andere – nämlich vertikale – räumlich-metaphorische Konzeptualisierungen von Zeit zurück als etwa Sprecherinnen des Deutschen, die horizontale Metaphern verwenden (*das Ereignis liegt vor mir / hinter mir*, nicht **das Ereignis liegt über mir / unter mir*).

Taylor indes stellt die Frage in den Mittelpunkt, wie die symbolischen Einheiten, mit deren Hilfe wir Bedeutung vermitteln, im sogenannten mentalen Lexikon gespeichert sind, das er eher als ‚mentales Korpus‘ verstanden wissen möchte. Unter einem Korpus versteht man in der Sprachwissenschaft eine Sammlung authentischer Sprachdaten, auf deren Grundlage man den Sprachgebrauch empirisch untersuchen kann. Genau das, so argumentiert Taylor, tun auch Sprecherinnen und Sprecher, wenn sie eine Sprache lernen und gebrauchen: In ihrem ‚mentalen Korpus‘ legen sie quasi eine Art Statistik an über die Gebrauchsmuster der Konstruktionen, d.h. der Form-Bedeutungs-Paare, die die-

¹ „Yet, this, ultimately, is what it is to know a language. It's to engage those habitual patterns of thought that allow you, and other people who speak the same language and have the cultural background that it references, to use it productively, naturally, fluently, meaningfully. To know a language is to mean in that language.”

² „To know a language involves, *inter alia*, knowing the relative frequency of the various elements which comprise the language.“

se Sprache konstituieren, und über die Kontexte, in denen diese Muster verwendet werden. Auf Grundlage dieses Wissens können sie zum Beispiel beurteilen, dass man dem Gegenüber *frohe Weihnachten* wünscht, aber in der Regel keinen *frohen Geburtstag*, sondern eher *alles Gute zum Geburtstag* (Bsp. nach Taylor 2012: 108f.). Im Blick auf den Bedeutungsgehalt ist an der Formulierung *Frohen Geburtstag!* natürlich nichts auszusetzen – nur wird sie so selten verwendet, dass sie gegenüber alternativen Formulierungsvarianten markiert wirkt³.

Der Begriff der Konstruktion spielt in Taylors soeben skizzierter Theorie sprachlichen Wissens wie auch in der im Folgenden darzulegenden Theorie des Wortbildungswandels eine zentrale Rolle. Konstruktionen im Sinne der Konstruktionsgrammatik sind Paare aus Form und Bedeutung, deren Semantik sich nicht kompositionell aus den Teilbedeutungen ihrer Konstituenten erschließen lässt (vgl. Ziem/Lasch 2013: 10). Eine Sprache zu beherrschen, heißt, die richtige Form der richtigen Bedeutung zuordnen zu können – und damit in der Lage zu sein, in dieser Sprache Bedeutung zu vermitteln. Weil aber diese Bedeutungsvermittlung nie völlig verlust- und störungsfrei ablaufen kann, weil zum Beispiel die Konzeptualisierung eines *Fahrzeugs* nicht nur zwischen Sprecherinnen zweier Jahrhunderte, sondern auch zwischen Sprechern, die in derselben Zeit im gleichen Kulturkreis leben, stark variieren kann, muss Bedeutung immer wieder neu verhandelt werden. Hierin liegt ein Keim des Sprachwandels. Mehr noch: Wenn wir diesen Gedanken weiterdenken, wird uns klar, dass Sprache zu keinem Zeitpunkt ein statisches, festgefügtes System sein kann. Vielmehr ist Sprache immer im Wandel begriffen, und wenn wir Sprache verstehen wollen, müssen wir auch und gerade den Sprachwandel verstehen.

3. Wortbildung aus kognitiver Sicht

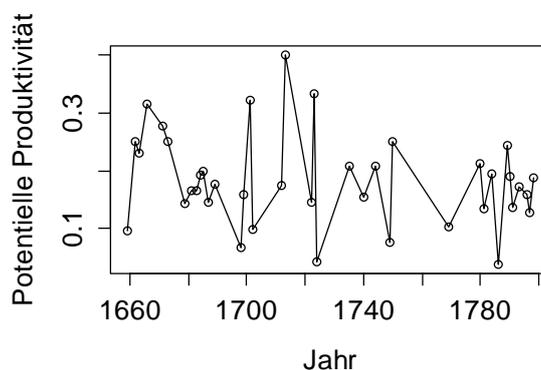
Aus dem skizzierten Verständnis von Sprache als komplexes adaptives System (vgl. z.B. Bybee 2010), das untrennbar mit anderen Bereichen der menschlichen Kognition verwoben ist, ergeben sich nun auch wichtige Implikationen für den Bereich der Wortbildung, um die es in diesem Beitrag gehen soll.

Konkret wird es im Folgenden um die diachrone Entwicklung der *ung-*Nominalisierung im Deutschen gehen, die bereits von Demske (2000) als „Wandel morphologischer Produktivität“ beschrieben wurde. Unter Produktivität versteht man dabei die Fähigkeit eines Wortbildungsmusters, Neubildungen hervorzubringen: Im Deutschen ist zum Beispiel das Suffix *-icht* in *Dickicht* oder *Röhricht* nicht mehr produktiv; Neubildungen wie **Kabelicht* ‚Ansammlung von Kabeln‘ sind ausgeschlossen. *-icht* wird sogar nicht einmal mehr als

³ Das bestätigt auch eine Google-Suche: 6.540 Ergebnisse für „frohen Geburtstag“ vs. 2.480.000 Ergebnisse für „Alles Gute zum Geburtstag“ und 8.900.000 Ergebnisse für „Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag“ (29.04.2013).

Suffix erkannt. Demgegenüber ist das Wortbildungsmuster der Infinitivkonversion (*das Tanzen, das Lesen*) nahezu uneingeschränkt produktiv: Grundsätzlich kann jedes Verb dieser Wortbildungsoperation unterzogen werden. Nicht einmal die Synonymenblockierung greift hier: *das Fliehen* ist möglich, obwohl schon die *Flucht* existiert, *das Reiten* kann trotz dem *Ritt* gebildet werden.⁴

Hält man sich vor Augen, dass die *ung*-Nominalisierung in unserem Alltag quasi allgegenwärtig ist, mag die Feststellung, dass ihre morphologische Produktivität diachron zurückgegangen ist, überraschen. Produktivität lässt sich aber eben nicht einfach an der Zahl der belegten Lexeme (*Tokens*) messen. Vielmehr geht es um die Zahl der Neubildungen – und wenn man von Komposita mit bereits existierenden *ung*-Nomina als Zweitglied absieht (z.B. *Euro-Rettung*), wird schnell deutlich, dass Neubildungen nicht mehr ohne weiteres möglich sind. Wörter wie *hupen*, die noch relativ jung sind (18. Jh.), aber auch Wörter wie *machen*, die früher noch mit *-ung* nominalisiert werden konnten, kommen nicht mehr als Basis für das Wortbildungsmuster in Frage. Die Unmöglichkeit von **Hupung* und **Machung* zeigt: Das Wortbildungsmuster unterliegt bestimmten Beschränkungen, die teilweise noch relativ jung sind. Wenn man mit Scherer (2006) Wortbildungswandel als Wandel von Wortbildungsbeschränkungen auffasst, die sich im Wandel morphologischer Produktivität niederschlagen, stellt der diachrone Wandel der *ung*-Nominalisierung ein Musterbeispiel für Wortbildungswandel dar. In dem die Jahre 1650 bis 1800 umfassenden deutschen Zeitungskorpus, das als Pilotprojekt für das GerManC-Projekt an der Universität Manchester diente (vgl. Durrell et al. 2007), lässt sich der Produktivitätsrückgang – ungeachtet der erheblichen Schwankungen, die den deutlichen Unterschieden zwischen individuellen Texten und der geringen Korpusgröße geschuldet sind – recht gut nachvollziehen:



⁴ Natürlich evozieren *Fliehen* und *Flucht* bzw. *Reiten* und *Ritt* im Sinne der Synonymenvermeidung jeweils unterschiedliche Konzeptualisierungen, was auch aus der Darstellung im weiteren Verlauf der Untersuchung deutlich werden dürfte.

Fig.1: Potentielle Produktivität der *ung*-Nominalisierung (i.e. Quotient aus der Anzahl der Hapax Legomena, d.h. der nur einmal im Korpus belegten Wörter, auf *-ung* und der Gesamtzahl der *ung*-Nomina im Korpus; vgl. Baayen 2009) im GerManC-Pilotkorpus.

Im Folgenden soll es jedoch weniger um das „Was“ als vielmehr um das „Warum“ gehen: Wie ist der diachrone Rückgang morphologischer Produktivität zu erklären? Und was sagt diese Entwicklung über Wortbildung und Kognition aus?

Kommen wir zunächst noch einmal zum eingangs skizzierten Verständnis von Sprache. Aus den genannten Grundannahmen ergibt sich ein Primat der Semantik (vgl. Geeraerts & Cuyckens 2007: 5). Ein kognitiv-linguistischer Ansatz, wie er hier vertreten wird, interessiert gerade wegen ihrer Variabilität und gerade wegen ihrer Kontext- und Kulturabhängigkeit für die Dimension der Bedeutung. Folgerichtig wurden in jüngerer Zeit auch ausgefeilte Methoden entwickelt, um sich dem Phänomen Bedeutung nicht nur introspektiv, sondern auch experimentell anzunähern (vgl. Bergen 2012).

Für diachrone Untersuchungen können wir natürlich nicht auf experimentelle Methoden zurückgreifen, da uns Sprecherinnen und Sprecher vergangener Jahrhunderte nicht mehr als Probanden zur Verfügung stehen. Wohl aber können wir jene Erkenntnisse aus experimentellen Studien, die sich nicht auf spezifisch gegenwartssprachliche Strukturen beziehen, sondern auf die kognitiven Grundlagen der Bedeutungskonstitution, auch bei diachronen Studien berücksichtigen. Auch haben wir durch die Verfügbarkeit diachroner Korpora ein Mittel an der Hand, um Hypothesen zur diachronen Entwicklung sprachlicher Strukturen – etwa von Wortbildungsmustern – empirisch zu überprüfen.

Die diachrone Entwicklung von Wortbildungsmustern ist aus kognitiv-linguistischer Sicht auch deshalb interessant, weil wir am Beispiel morphologischer Strukturen das Verhältnis von Morphologie und Semantik bzw. von Grammatik und Lexikon ausloten können.

In der von Noam Chomsky geprägten Generativen Linguistik wird das mentale Lexikon oft als eine Liste von Ausnahmen behandelt, in der alles erfasst ist, was nicht im mentalen Regelsystem der Grammatik regelhaft generiert (vgl. Taylor 2012). In einem solchen Ansatz wären also das Verb *landen* und das Suffix *-ung* im mentalen Lexikon gespeichert; indes wird das Substantiv *Landung* durch eine Wortbildungsregel generiert und muss nicht im Lexikon gespeichert werden. Das ist ganz im Sinne kognitiver Ökonomie. Trotzdem hat bereits Langacker (1987) im Blick auf solche Ansätze von einer *rule/list fallacy* gesprochen. Warum?

Ganz einfach: Neben komplett regelhaften Bildungen wie *Landung* gibt es ja auch lexikalisierte Bildungen wie *Heizung*, deren Bedeutung nicht aus den einzelnen Komponenten *heizen* und *-ung* vorhersagbar ist. Und es gibt Bildungen wie *Bemalung* oder *Absperrung*, deren Bedeutung je nach Kontext zwischen

(verbnaher) Prozesslesart und Resultats- oder Resultatsobjektlesart (*Die Bemalung blättert ab, die Absperrung wird durchgeschnitten*) oszilliert (vgl. Ehrich & Rapp 2000). Die Annahme, dass sprachliche Einheiten entweder im Lexikon gespeichert sind oder regelhaft generiert werden, ist mithin zu einfach. Ein gebrauchsbasierter Ansatz hingegen nimmt komplexe Interaktionen zwischen Lexikon und Grammatik an (vgl. Taylor 2012). Wie bereits dargelegt, entsteht Grammatik im Sprachgebrauch und durch Sprachgebrauch – eine strikte Trennung von Grammatik und Lexikon ist mithin unmöglich.

4. Von der Grammatik ins Lexikon und wieder zurück

Am Beispiel der diachronen Entwicklung der *ung*-Nominalisierung lässt sich diese komplexe Interaktion zwischen Lexikon und Grammatik zumindest in groben Zügen nachverfolgen. Es wurden schon mehrere Beispiele dafür erwähnt, dass *ung*-Nomina idiosynkratische, also unvorhersagbare Bedeutungen annehmen: Man denke an *Heizung*, was eben nicht (mehr) den ‚Prozess des Heizens‘ bezeichnet, oder an *Lesung*, womit nicht (mehr) ‚das Lesen‘ gemeint ist. Diesen Prozess bezeichnet man als Lexikalisierung. Lexikalisierung betrifft zunächst einmal einzelne Wortbildungsprodukte, nicht das Wortbildungsmuster an sich. Wenn also *Heizung* oder *Lesung* durch Lexikalisierung nun etwas Konkretes bezeichnen als vorher, dann bedeutet das nicht, dass andere oder neu gebildete *ung*-Nomina nun auch eine konkretere Bedeutung annehmen müssten. Es ist eine Entwicklung auf der Bedeutungsebene, die mit Wortbildung zunächst gar nichts zu tun hat.

Nun begegnen uns Wörter wie *Heizung* oder *Lesung* aber im Alltag sehr häufig. Deshalb ist es nicht ausgeschlossen, dass die schematische Bedeutung, die vom jeweiligen Substantiv evoziert wird – wir könnten sie bei *Heizung* als ‚Objekt‘ bei *Lesung* als ‚Veranstaltung‘ bezeichnen – mit dem Wortbildungsmuster an sich in Verbindung gebracht und kognitiv eingeschliffen wird. Folgerichtig liegt es nahe, dass die entsprechenden Bedeutungsvarianten auch auf andere Bildungen übertragen werden (vgl. Scherer 2006). Im Gegensatz zum oben diskutierten *-icht* in *Dickicht* und *Röhricht* wird *-ung* ja durchaus als Suffix erkannt, auch weil es so häufig ist. Sprachbenutzerinnen können deshalb Generalisierungen darüber anstellen, was das Suffix *-ung* zur Bedeutung der Derivate, in denen es auftritt, beiträgt. Das ist ein klassischer Kategorisierungsprozess. Wie sich unser Wissen darüber, was zum Beispiel ein Vogel ist, aus unserer Erfahrung mit unterschiedlichen Vogelarten und deren Eigenschaften ergibt, so ergibt sich unser sprachliches Wissen aus unserer Spracherfahrung, d.h. daraus, dass wir über einzelne Erfahrungen, die wir mit sprachlichen Mustern machen, Verallgemeinerungen anstellen (vgl. Taylor 2012). Auch deshalb bezeichnen Geeraerts & Cuyckens (2007: 5) Sprache als „a structured collection of meaningful categories“.

Welche schematischen Bedeutungen *-ung*-Nomina evozieren können und welche nicht, hängt also vom konkreten Sprachgebrauch ab. Einzelne Konzeptualisierungsvarianten können außer Gebrauch kommen, andere hingegen kommen durch den soeben beschriebenen Reanalyseprozess neu hinzu. Bei der Adjektivbildung auf *-bar* ist diese Entwicklung übrigens noch deutlicher. Im Mittelhochdeutschen gibt es noch Bildungen wie *dienstbære* ‚dienstfähig‘, *eitbære* ‚zum Eid berechtigt‘, *zinsbære* ‚zinspflichtig‘ usw. Bis auf vereinzelte erstarrte Bildungen wie *zahlbar* oder *wunderbar* ist die *bar*-Derivation dagegen heute auf Fälle beschränkt, die mit ‚kann ge-X-t werden‘ paraphrasiert werden können: *einlösbar* ‚kann eingelöst werden‘, *machbar* ‚kann gemacht werden‘ (vgl. Nübling et al.³2010).

Bei der *ung*-Nominalisierung ist der Wegfall von Bedeutungsvarianten weniger augenfällig – auch weil der semantische „Input“ des *ung*-Suffixes ja vergleichsweise gering ist. Korpusanalysen legen jedoch nahe, dass auch hier Konzeptualisierungsvarianten außer Gebrauch gekommen sind (vgl. Hartmann im Ersch.). Wenn wir Korpusdaten aus dem Mittelhochdeutschen (1050-1350), dem Frühneuhochdeutschen (1350-1650) und dem Neuhochdeutschen (1650-heute) untersuchen, zeigen sich sowohl interessante Kontinuitäten als auch deutliche Unterschiede.

Zu den offensichtlichsten Kontinuitäten gehört, dass die Nachsilbe *-ung*, mit wenigen Ausnahmen, Substantive aus Verben ableitet. Lediglich in voralthochdeutscher Zeit nahm *-ung* vorwiegend Substantive als Basis (vgl. Horlitz 1986: 480). Das semantische Spektrum, das *ung*-Derivate abdecken, ist bereits in mittelhochdeutscher Zeit ausgesprochen breit und umfasst neben reinen Prozessnominalisierungen bereits Nomina zum Beispiel mit lokativer Lesart wie *wonunge* ‚Aufenthaltort, Wohnung‘, Bezeichnungen eines Gemütszustands wie *hoffenunge* ‚Hoffnung‘ und *mandunge* ‚Freude‘ (zu *manden*, *menden* ‚sich freuen‘) sowie theologische oder juristische Fachbegriffe wie *erloesunge* ‚Erlösung‘ und *bezzernunge* ‚Besserung, Wiedergutmachung, Buße‘. Zugleich ist das semantische Spektrum aber auch im Wandel begriffen – eine Feststellung, die angesichts der bisher angestellten Überlegungen zu Sprache und Sprachwandel kaum überraschen dürfte. *Schweigung* oder *Murmeling* zum Beispiel sind im Neuhochdeutschen ungrammatisch, aber im Mittelhochdeutschen mehrfach belegt. Unter anderem finden sich beide Begriffe in der Zwiefaltener Benediktinerregel⁵, die als deutsch-lateinische Interlinearübersetzung vorliegt und damit auch mustergültig den Ursprung vieler *ung*-Nomina aufzeigt. Wie etwa von Heusinger & von Heusinger (1999) zeigen, wurden viele *ung*-Nomina in Analogie zu lateinischen fachsprachlichen Termini vor allem auf *-atio* gebildet. In der Inter-

⁵ Handschrift einsehbar unter [http://digital.wlb-stuttgart.de/digitale-sammlungen/seitenansicht/?id=4870&tx_dlf\[id\]=1748&tx_dlf\[page\]=72](http://digital.wlb-stuttgart.de/digitale-sammlungen/seitenansicht/?id=4870&tx_dlf[id]=1748&tx_dlf[page]=72) (abgerufen am 03.05.2013)

linearübersetzung sehen wir, dass *silentium* mit *swîgunge* und *mussitatio* mit *murmelunge* übersetzt worden sind.

- (1) lat. *Et sic at cepta benedictione ingrediatur ad legendum et summū fiat silentium ad mensam ut nullius mussitatio ut[rum] uox nisi solius legenti ibi audiatur.*
 mhd. *also ginomin dem fegine er ingange zi lefinde vnde obrustiv werde fwigunge zim tische daz kaineſ murmilunge oder ſtimme niwan ainigis def leferſ da werde gihorit.*
 ‚Nach dem Segen, wenn die Lesung beginnt, soll vollkommenes Schweigen am Tisch herrschen, sodass kein Murmeln und keine Stimme gehört werde als allein die des Lesers.‘

Dass *Schweigung* und *Murmelung* unmöglich sind, zeugt von der bereits erwähnten Verschärfung der Wortbildungsbeschränkungen. Bestimmte Verben kommen nicht mehr als Basis für *ung*-Derivate in Frage (vgl. Demske 2000). Diese Entwicklung kann man anhand sprachlicher Konzeptualisierungs- und Perspektivierungsmuster erklären: Im Fall von *murmeln* und *schweigen* haben wir es mit Verben ohne inhärenten Anfangs- oder Schlusspunkt zu tun. Rein theoretisch könnten das Murmeln oder das Schweigen von Anbeginn der Zeit bis in alle Ewigkeit dauern; im Sinne Crofts (2012), der die weithin bekannte Aktionsartentypologie des Sprachphilosophen Zeno Vendler aufgreift und modifiziert, handelt es sich um eine ungerichtete bzw. zyklische Aktivität (*undirected / cyclic activity*), während es sich etwa bei *landen* (*das Flugzeug landet*) oder *abkühlen* (*die Suppe kühlt ab*) um gerichtete Aktivitäten mit klarem Anfangs- und Endpunkt handelt.

Natürlich müssen auch ein *Murmeln* oder ein *Schweigen* keineswegs ewig dauern, ein *zweiminütiges Murmeln* oder ein *zehnsekündiges Schweigen* sind absolut vorstellbar – entscheidend ist allerdings das, was sprachlich in den Vordergrund gerückt, also profiliert wird. Bei zyklischen Aktivitäten ist das die Verlaufsphase: Der Prozess wird, bildlich gesprochen, in einer „Nahaufnahme“ konzeptualisiert; die Grenzen des Geschehens kommen nicht in den Blick. Weil *landen* oder *abkühlen* Prozesse der Veränderung denotieren, müssen die Grenzen des Geschehens, also Ausgangspunkt und Ziel, zwangsläufig in den Blick kommen.

Im Mittelhochdeutschen und teilweise noch im Frühneuhochdeutschen gibt es zahlreiche Beispiele für *ung*-Nomina, die eine solche „Nahperspektive“ nahelegen, wie wir sie eben für ungerichtete Aktivitäten erörtert haben. *lesung* bzw. *durchlesung* in (2) und (3) stellen hierfür gute Beispiele dar:

- (2) durch solich emsig lesung guoter und zierlicher gedichten (Niklas von Wyle, Translationen, Esslingen 1478⁶)

⁶ Text online verfügbar unter http://www.uni-giessen.de/gloning/tx/wyl_trvo.htm (abgerufen am 03.05.2013).

- (3) weil ich in durchlesung dieser geringschätzigen Arbeit eines und das andre darbey zu erinnern vermeinet/ (Pro und Lob der Teutschen Wolredenheit, Nürnberg 1653).

Die stark prozessuale Lesart wird auch durch die vor allem im Fnhd. hochproduktive syntaktische Konstruktion Präp.+V-*ung*, also durch die Verwendung der *ung*-Nominalisierung als Komplement einer Präposition ohne bestimmten oder unbestimmten Artikel oder sonstige Determinatoren, begünstigt. Gerade in Verbindung mit der Präposition *in* wird die Konzeptualisierung im Sinne der erwähnten „Nahaufnahme“ geradezu mustergültig evoziert. In Anbetracht der Tatsache, dass die stärker verbal-prozessualen Lesarten von *ung*-Nomina im Laufe des Neuhochdeutschen außer Gebrauch kommen, überrascht es kaum, dass sich im GerManC-Korpus ein deutlicher Rückgang dieser Konstruktion beobachten lässt (Fig. 2).

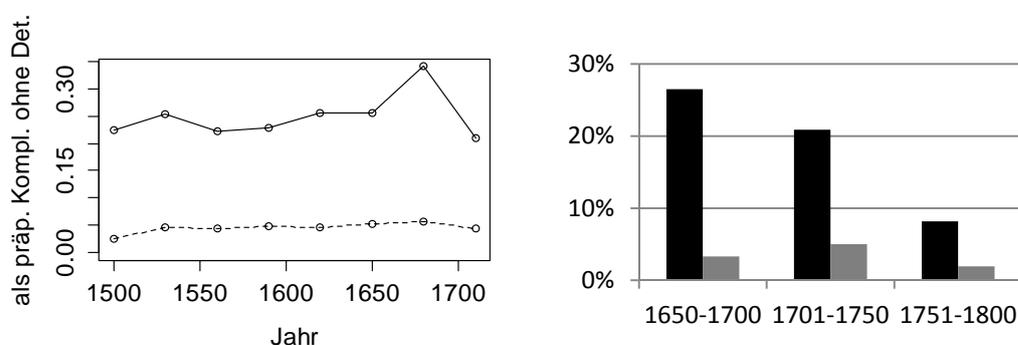


Fig 2: Anteil der *ung*-Nomina in Präp.+V-*ung*-Konstruktionen (durchgezogene Linie bzw. schwarzer Balken) bzw. in *in*+V-*ung*-Konstruktionen (gestrichelte Linie bzw. grauer Balken) an der Gesamtzahl der *ung*-Derivate im Mainzer Frühneuhochdeutschkorpus (links) sowie im GerManC-Pilotkorpus (rechts).

Bei Präp.+V-*ung* handelt es sich um ein sogenanntes konstruktives Idiom (vgl. Taylor 2012: 84), d.h. ein produktives Muster, dessen einzelne ‚Slots‘ mit unterschiedlichen lexikalischen Einheiten gefüllt werden können, dessen Semantik auf einer abstrakten, schematischen Ebene jedoch weitgehend gleich bleibt. Bei den Präp.+V-*ung*-Konstruktionen des Frühneuhochdeutschen handelt es sich in der Regel um eigenständige, grundsätzlich weglassbare Präpositionalphrasen, in denen die Präposition zum einen über das Verhältnis zum semantischen Gehalt des Hauptsatzes entscheidet (z.B. Gleichzeitigkeit bei *in*, Vorzeitigkeit bei *nach*, Kausalität bei *durch*), zum anderen über die Konzeptualisierung des Derivats im V-*ung*-Slot (vgl. z.B. *in Lesung* mit *nach Lesung*: im erstgenannten Fall wird der Verlaufsaspekt profiliert, im letztgenannten Fall die Abgeschlossenheit des Prozesses).

Im Gegenwartsdeutschen ist die Präp.+V-*ung*-Konstruktion nur noch eingeschränkt produktiv; wir begegnen ihr vor allem in festgefügtten Wendungen wie

in Begutachtung, unter Beobachtung, unter Federführung von. Hingegen wirken Konstruktionen wie ^{??}*nach Landung* oder gar **in Landung* mindestens markiert, wenn nicht ungrammatisch. Mit Artikel hingegen wirken die gleichen Bildungen schon wohlgeformter: *Nach der Landung / ^{??}in der Landung* (eher: *während der Landung*) *musste der Pilot niesen.* Das ist wohl kein Zufall, schließlich lässt der Artikel die Semantik des Derivats nicht unbeeinflusst. Durch den (obligatorischen) Artikelgebrauch unterscheiden sich *count nouns*, also zählbare Nomina wie *ein Glas, zwei Kühe, drei Menschen* von *mass nouns*, von unzählbaren Massenbezeichnungen wie *Milch, Wasser, Gold* (**drei Gold; ein Wasser* und *eine Milch* existieren natürlich in der Bedeutung ‚ein Glas Wasser / Milch‘; vgl. z.B. Langacker 1987: 203). Dass der Artikelgebrauch bei *ung*-Nomina üblich wird, passt also zu unserer Beobachtung, dass stärker verbale, prozessuale Konzeptualisierungsvarianten immer stärker ausgeschlossen werden – stattdessen setzt sich eine stärker nominale, konkrete, verdinglichende Lesart von *ung*-Nomina durch.

Oft wird in der Literatur auf die Parallelen zwischen der perfektiv/imperfektiv-Unterscheidung im Bereich des Verbalaspekts einerseits und der Unterscheidung zwischen zählbaren und unzählbaren Nomina andererseits hingewiesen (z.B. Taylor 2002: 397). Die Beobachtung, dass Verben wie *murmeln, schweigen, singen, tanzen*, deren Standard-Lesart eine imperfektive ist, nicht (mehr) mit *-ung* nominalisiert werden können, ist somit gut vereinbar mit einer stärker am Pol der *count nouns* zu verortenden Konzeptualisierung von Wortbildungsprodukten auf *-ung*. Was für die Wortbildungsprodukte gilt, das gilt, so ist anzunehmen, auf einer abstrakteren Ebene auch für die schematische Konzeptualisierung des Wortbildungsmusters an sich. Wenngleich nach wie vor mehrere Konzeptualisierungsvarianten zur Auswahl stehen – eine stärker prozessuale bei *Landung*, hingegen eine stark reifizierte bei *Heizung* oder *Kuppung*; relativ jung noch die Personlesart bei *Bedienung* oder *Begleitung* –, ist die prototypische Konzeptualisierungsvariante nicht mehr, wie noch im Frühneuhochdeutschen, eine tendenziell imperfektiv-abstrakte, sondern eher eine im weitesten Sinne verdinglichte.

Die Ursachen für diese Entwicklung liegen, wie eingangs erläutert, im Sprachgebrauch: Regelmäßig gebildete *ung*-Nomina wie *Heizung* machen einen Prozess der Lexikalisierung durch – doch ist dieser Weg von der Grammatik, d.h. von der regelmäßigen Bildung, ins Lexikon keine Einbahnstraße. Vielmehr wirkt sich die Lexikalisierung von *ung*-Nomina wiederum auf das Wortbildungsmuster an sich aus – auch dies ist wenig verwunderlich, denn unser Wissen über das Wortbildungsmuster abstrahieren wir ja aus den konkreten Instanzen dieses Musters, die uns begegnen, und wenn sich die Eigenschaften der konkreten Wortbildungsprodukte ändern, ändert sich auch unser Wissen über das Wortbildungsmuster an sich.

5. Sprachdidaktische Implikationen

Aus der dynamischen Konzeptualisierung von Sprache, wie sie in diesem Artikel dargelegt wurde, lässt sich zunächst einmal ableiten, dass wir alle, selbst in unserer Muttersprache, Lernerinnen und Lerner sind – der Prozess des Spracherwerbs ist nie abgeschlossen. Immer wieder begegnen uns neue Wörter oder Konstruktionen, immer wieder auch begegnen uns längst bekannte Konstruktionen wieder und festigen dadurch ihre Stellung in unserem ‚mentalinen Korpus‘, während andere außer Gebrauch kommen.

Für die Sprachdidaktik stellt die Erkenntnis, dass Sprache immer im Fluss ist, eine Herausforderung dar, soll den Lernenden doch die Kompetenz vermittelt werden, in der Fremdsprache die „richtigen“ Wörter oder Konstruktionen zu wählen. Damit sind wir wieder bei der eingangs gestellten Frage angelangt, was es eigentlich bedeutet, eine Sprache zu beherrschen. Die Antwort, die wir gefunden haben, ist zweigeteilt; während eine Teilantwort mehr auf die Formseite der Konstruktion bezogen ist, bezieht sich die andere stärker auf den Bedeutungsaspekt.

In jener Teilantwort, die sich mehr auf die Formseite bezieht, spielt unter anderem der Begriff der Frequenz eine zentrale Rolle. Am Beispiel von *Frohe Weihnachten* vs. **Frohen Geburtstag* haben wir gesehen, dass die Frequenz einer Konstruktion wesentlich darüber mitentscheidet, ob sie von Muttersprachlerinnen als geglückt oder eher als markiert empfunden wird. John Taylor (2012: 195) nimmt sogar an, dass solche Frequenzunterschiede eine Sprache überhaupt erst lernbar machen. Im Blick auf die *ung*-Nominalisierung haben wir gesehen, dass die relativen Frequenzen einzelner Konstruktionen im Wandel begriffen sind: Während eine Konstruktion wie *in Lesung des Gedichts* für eine Sprecherin des Frühneuhochdeutschen völlig normal, weil hochfrequent und damit alltäglich, gewesen sein dürfte, empfindet man sie im Gegenwartsdeutschen als ungrammatisch.

In der Teilantwort, die sich stärker auf den Bedeutungsaspekt bezieht, haben wir mit Ben Bergen die zentrale Bedeutung habitueller Denkmuster betont. Intuitiv erschließt sich dieser Ansatz, wenn wir uns mit lexikalischer Bedeutung befassen, während eine Übertragung auf den Bereich der Wortbildung zunächst vielleicht kontraintuitiv scheint: Handelt es sich bei einem Wortbildungsprozess wie jenem der *ung*-Nominalisierung nicht um eine weitgehend formseitige Operation syntaktischer Transposition, die mit Semantik zunächst wenig zu tun hat? Die in Abschnitt 4 eröffnete diachrone Perspektive zeigt, dass das Gegenteil der Fall ist: Wie für Konstruktionen (Form-Bedeutungs-Paare) auf Wortebene, also zum Beispiel *Katze*, so kann man auch für Konstruktionen auf morphologischer Ebene, also zum Beispiel Wortbildungsmuster, annehmen, dass sie bestimmte Konzeptualisierungsmuster evozieren, auch wenn diese natürlich auf morphologischer Ebene als weitaus schematischer anzunehmen sind als auf Wortebene. In

Bezug auf die *ung*-Nominalisierung haben wir gesehen, dass die stark imperfektive „Nahperspektive“, die den Verlaufsaspekt des jeweiligen Basisverbs betont, zunehmend außer Gebrauch kommt. *ung*-Nomina werden im Gegenwartsdeutschen eher aus der „Vogelperspektive“ konzeptualisiert; sie denotieren Veranstaltungen mit festem Anfangs- und Endpunkt wie *Lesung* oder (*Gerichts-*)*Verhandlung*, Resultatzustände oder -objekte wie *Absperrung* und schließlich auch Personen wie *Bedienung*. Wo *ung*-Nomina ungrammatisch sind, kommt stattdessen die Infinitivnominalisierung zum Einsatz (*das Singen, das Tanzen, das Wortbilden*).

Eine diachrone Betrachtungsweise, so dürfte deutlich geworden sein, eröffnet neue Perspektiven auf Sprache, die sich auch für die Sprachdidaktik als fruchtbar erweisen können. Gerade mit fortgeschrittenen Lernerinnen und Lernern kann es interessant sein, ältere Texte mit neueren zu vergleichen, um Kontinuitäten und Unterschiede in der Frequenz einzelner Konstruktionen wie auch in den ihnen zugrundeliegenden habituellen Denkmustern zu erörtern. Auf diese Weise lässt sich auch das Bewusstsein für den engen Zusammenhang von Sprache, Kultur und Kognition schärfen, was im Idealfall nicht nur für Lernende, sondern auch für Lehrende einen Gewinn darstellt.

Literatur

- Baayen, R. Harald (2009): *Corpus Linguistics in Morphology. Morphological Productivity*. In: Lüdeling, Anke; Kytö, Merja (Hgg.): *Corpus Linguistics. An International Handbook*. Vol. 2. Berlin, New York: De Gruyter (HSK, 29.2), S. 899–919.
- Bergen, Benjamin K. (2012): *Louder than Words. The New Science of How the Mind Makes Meaning*. New York: Basic Books.
- Bybee, Joan L. (2010): *Language, Usage and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Croft, William (2012): *Verbs. Aspect and Causal Structure*. Oxford: Oxford University Press.
- Demske, Ulrike (2000): Zur Geschichte der *ung*-Nominalisierung im Deutschen. Ein Wandel morphologischer Produktivität. In: *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur* 122, 365–411.
- Durrell, Martin; Ensslin, Astrid; Bennett, Paul (2007): The GerManC Project. In: *Sprache und Datenverarbeitung* 31, S. 71–80.
- Ehrich, Veronika; Rapp, Irene (2000): Sortale Bedeutung und Argumentstruktur. *-ung*-Nominalisierungen im Deutschen. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 19, 245–303.
- Geraerts, Dirk; Cuyckens, Hubert (eds.) (2007): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Hartmann, Stefan (im Ersch.): The Rise and Fall of Word-Formation Patterns. A Historical Cognitive-Linguistic Approach to Word-Formation Change. Erscheint in: Rodríguez-Puente, Paula et al. (eds.): *Proceedings of ELC3*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars.

- Heusinger, Klaus von; Heusinger, Sabine von (1999): Aus der lateinischen Fachsprache zur deutschen Mystik. Der lange Weg der Suffixe *-ung* und *-heit*. In: Niederhauser, Jürg; Adamzik, Kirsten (Hgg.): Wissenschaftssprache und Umgangssprache im Kontakt. Frankfurt am Main: Peter Lang (Germanistische Arbeiten zu Sprache und Kulturgeschichte, 38), S. 59–79.
- Horlitz, Bernd (1986): Zur lexikographischen Darstellung der Verbalsubstantive auf *-ung*. In: Wiegand, Herbert Ernst (Hg.): Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie VI, Teilbd. 1. Hildesheim, Zürich, New York (GL, 87-90), S. 479–490.
- Langacker, Ronald W. (1987): Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1. Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press.
- Lewandowska-Tomaszczyk, Barbara (1985): On Semantic Change in a Dynamic Model of Language. In: Fisiak, Jacek (Hg.): Historical Semantics, Historical Word-Formation. Berlin, New York, Amsterdam: Mouton (Trends in Linguistics. Studies and Monographs, 29), S. 297–323.
- Nübling, Damaris; Dammel, Antje; Duke, Janet; Szczepaniak, Renata (³2010): Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels. Tübingen: Narr.
- Scherer, Carmen (2006): Was ist Wortbildungswandel? In: Linguistische Berichte 205, 3–28.
- Taylor, John R. (2002): Cognitive Grammar. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, John R. (2003): Linguistic Categorization. 3. Aufl. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, John R. (2012): The Mental Corpus. How Language is Represented in the Mind. Oxford: Oxford University Press.
- Ziem, Alexander; Lasch, Alexander (2013): Konstruktionsgrammatik. Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze. Berlin, New York: De Gruyter.

Tenir compte des langues premières dans l'enseignement / apprentissage des langues vivantes

Le numéro d'hiver 2013 des *Mélanges CRAPEL*, édité conjointement par l'ATILF, équipe Crapel (Université de Lorraine, CNRS) et l'Institut de langue et civilisation françaises de l'Université de Neuchâtel, sera consacré à la prise en compte des langues premières dans l'enseignement des langues vivantes. Il comprendra notamment un certain nombre de contributions issues d'une journée d'étude tenue à Neuchâtel (Suisse) le 23 novembre 2012.

Thématique :

On s'accorde généralement sur le fait que les structures morphologiques et syntaxiques des langues maternelles des apprenants du français langue étrangère ont un impact non négligeable sur les performances d'apprentissage de ceux-ci.

Pour aller au-delà des aspects bien connus et largement étudiés des effets de la langue première à l'oral (prononciation, accent, intonation, etc.), il nous paraît essentiel aujourd'hui de faire le point sur ces influences dans le domaine de l'écrit (orthographe, grammaire, lexicale, etc.). Ceci permettra de mettre en évidence, du point de vue de l'apprentissage, les mécanismes en jeu dans la construction du savoir langagier des apprenants et de comprendre les différentes étapes de l'élaboration de l'interlangue. Dans la perspective de l'enseignement, on pourra tenter d'établir une typologie des problèmes rencontrés en fonction des langues maternelles et proposer des stratégies d'enseignement / apprentissage différenciées et plus efficaces.

Les contributions s'inséreront dans l'un des deux axes suivants :

1. Apprentissage et langue(s) première(s)

Les contributions de ce premier groupe s'insèrent dans le champ de la mise en place de processus d'apprentissage par l'apprenant. Elles pourront porter notamment sur le rôle de l'organisation du lexique, la perturbation des réalisations orthographiques provoquée par des « images auditives » parasites liées aux caractéristiques phonologiques des langues premières, la conscientisation des apprenants quant aux mécanismes d'interférence entre langue première et langue en cours d'acquisition ou encore l'influence des schémas morphosyntaxiques de la langue première et / des langues supports dans l'acquisition des règles grammaticales de la langue cible.

2. Enseignement et langue(s) première(s)

Les contributions de ce deuxième groupe se centreront particulièrement sur des pratiques didactiques telles que la mise en place de dispositifs tenant compte des spécificités linguistiques des langues premières des apprenants, le recours à des explications différenciées ou la gestion d'un groupe hétérogène. De tels partis-pris pourront se baser sur des approches interculturelles ou autres.

L'apprentissage disciplinaire et linguistique en classe bilingue

Introduction

La didactique de l'enseignement bilingue est généralement représentée dans la littérature de manière imprécise et réductrice. Deux conceptions en particulier y sous-tendent les pratiques enseignantes, l'une orientée vers la didactique des langues vivantes, l'autre privilégiant la perspective disciplinaire. Pour les uns, un simple échange de contenus transformerait l'enseignement d'une langue vivante en un enseignement bilingue. La communication porterait alors non plus sur des situations quotidiennes mais sur l'appropriation de connaissances disciplinaires. Elle gagnerait de ce fait en intérêt et en authenticité. En d'autres termes, l'enseignement même resterait identique, seuls les contenus changeraient. Pour d'autres, l'enseignement d'un contenu disciplinaire en langue étrangère implique de respecter des mesures particulières visant à assurer l'intercompréhension. La didactique des disciplines n'en serait pas pour autant affectée et resterait celle des classes monolingues. Ces deux représentations ne tiennent pas compte de la spécificité de la situation d'apprentissage. Une clarification de la nature même de cet enseignement s'avère donc nécessaire.

Les spécificités de l'enseignement bilingue

L'acquisition de savoirs, de savoir-faire et des attitudes nécessaires pour faire face aux exigences de la communication dans divers contextes et conditions de la vie sociale est l'objectif poursuivi en classe de langue vivante. L'apprenant doit acquérir les connaissances et habiletés nécessaires pour s'adapter à différents milieux. Il doit devenir un utilisateur compétent et expérimenté de la langue en s'appropriant un certain nombre de savoirs et savoir-faire appelés par les didacticiens « compétence communicative ». Ce concept forgé d'abord pour l'apprentissage de la langue première a été adopté au début des années 80 avec l'apparition des approches communicatives par les didacticiens des langues secondes. Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR 2000) identifie et classe les principales composantes de la compétence linguistique définie comme la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et utilisés. Le sujet communicant ne peut toutefois s'appuyer exclusivement sur ses compétences langagières. Pour mener à bien les tâches et activités, il doit effectivement disposer de

compétences générales constituées de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-apprendre (CECR 2000 : 16). Il est important de noter que l'ensemble des savoirs non linguistiques ne représente pas des objectifs d'enseignement en soi. Il est en fait au service de la compétence communicative. Son champ est circonscrit par la tâche à accomplir et le contexte situationnel (BO N°8, 30 août 2007).

L'institution propose, pour familiariser l'apprenant à la complexité langagière, un dispositif didactique chargé de faciliter les processus d'apprentissage. Il comprend la sélection, l'organisation et la progression de données nouvelles. En fonction des méthodes adoptées, l'organisation et la progression peuvent être formelles et se construire à partir des formes de la langue et de leur sens. D'autres approches s'organisent autour des fonctions et des notions communicatives allant du sens vers la forme. Dans les deux cas, l'enseignant et/ou le manuel scolaire proposent des textes modèles que les élèves s'approprient au moyen de diverses activités. Ils permettent de contrôler la complexité. L'apprenant rencontre par exemple d'abord des phrases simples composées de peu de mots. Ce n'est qu'après un certain degré de familiarité avec le nouveau code qu'il se confronte à des phrases multi propositionnelles et complexes. De manière générale, la complexité syntaxique est construite progressivement en fonction des hypothèses des didacticiens sur la difficulté supposée de leur apprentissage et sur l'importance des structures à acquérir à un moment donné. Cette gestion de la progression linguistique s'inscrit dans une conception générale de contrôle des apprentissages qui est déterminé, d'une part, par les objectifs et les programmes de l'institution, et, d'autre part, par la prescription des tâches et des activités considérées comme propices à l'acquisition de la langue. Ces tâches n'invitent généralement pas à communiquer de manière authentique. Elles sont principalement régies par le principe suivant : apprendre d'abord, communiquer ensuite. Autrement dit, l'acquisition des règles de la langue est un préalable à l'instauration d'une communication authentique.

Les disciplines dites non linguistiques (DNL) sont des matières scolaires dont l'objectif principal n'est pas l'acquisition d'une compétence de communication mais l'appropriation de savoirs variés et la maîtrise de tâches particulières à la discipline. Leurs contenus concernent les phénomènes de la nature et de la société, l'histoire, les mathématiques etc. Un examen des activités communicatives en classe à l'école maternelle, au lycée et à l'université, révèle des thématiques de plus en plus éloignées des préoccupations de la vie quotidienne. En d'autres termes, les significations inscrites dans un contexte concret et vécu se raréfient. L'élève n'apprend plus ce qu'il perçoit mais il s'approprie des connaissances nouvelles dépassant les limites de son expérience immédiate et actuelle. Elles correspondent à des informations, des faits ou des relations logiques nouveaux dont le sens n'est pas fixé par l'expérience de l'individu. Ce sont au contraire

des significations interpersonnelles, publiques et partagées dont l'usage est normé et formulé de manière indépendante des situations (Kamlah/Lorenzen 1973 : 48). Vygotski (1997 : 317) les dénomme « concepts scientifiques ». Ces connaissances ne sont généralement pas nécessaires à la gestion du quotidien. Elles sont acquises sous l'influence de l'entourage adulte générant un rapport au savoir fort différent de celui qui prévaut dans la vie quotidienne (Vygotski 1997). Exposés à de nouveaux réseaux de sens et à des activités fort étrangères aux pratiques quotidiennes, les élèves doivent adapter leurs manières de penser, de parler et d'agir. Ces ajustements s'opèrent au cours des échanges en salle de classe. La participation aux interactions signifie alors s'approprier le monde des autres. La question qui se pose alors est de savoir comment s'articule la communication dans le champ des questions propres à chaque discipline.

Certaines matières scolaires, riches de pratiques communicatives diverses, utilisent en outre un langage spécifique dans lequel les contenus et les structures peuvent se différencier fortement de ceux du langage quotidien. Wellington/Osborne (2001), par exemple, intéressés par le langage des sciences, distinguent des catégories lexicales à des degrés d'abstraction croissants. L'abstraction sémantique des mots représente un défi nouveau pour les élèves tout comme leur emploi qui peut susciter des difficultés pour la compréhension et la production. En effet, les idées complexes s'expriment volontiers en sciences en substituant au style personnel la nominalisation, d'une part, (« la voiture accélère » se transforme en « l'accélération de la voiture »), et par l'utilisation fréquente de la forme passive, d'autre part. Enfin, le savoir est traité dans les disciplines par des formes cognitives et langagières particulières dont Dalton-Puffer propose un inventaire non exhaustif :

Table 6. 1. Some major academic language fonctions

- Analyzing
- Classifying
- Comparing
- Defining
- Describing
- Drawing conclusions
- Evaluating & assessing
- Explaining
- Hypothesizing
- Informing
- Narrating
- Persuading
- Predicting
- Requesting/giving information (Dalton-Puffer 2007 : 129)

D'une manière générale, les élèves doivent s'impliquer fortement au niveau cognitif dans les fonctions académiques, les thèmes, les activités et les tâches à exécuter étant inhabituels et nécessitant de ce fait une planification et une organisation cohérentes. En l'occurrence, les difficultés d'expression de l'élève ne

sont générées au départ ni par le lexique ni par les règles syntaxiques mais surtout par les exigences cognitives plus complexes et l'usage non familier du langage. Elles sont multipliées lorsqu'un mode de communication multi-sémiotique à l'exemple de la transmission de la signification au moyen de statistiques, de tableaux ou de graphiques est pratiqué, chaque mode nécessitant des opérations cognitives spécifiques.

L'enseignement d'une matière scolaire en langue étrangère appelé ici enseignement bilingue connaît à travers le monde des conceptions et des réalisations multiples. Cette étude s'appuie sur la situation en Alsace où l'enseignement bilingue vise l'appropriation simultanée de connaissances disciplinaires et d'une langue seconde. Il partage en outre les finalités de l'enseignement de langue vivante et de la discipline non linguistique. Les voies qu'il suit et les moyens qu'il met en œuvre pour les atteindre sont en revanche fort différents. Sur le plan langagier, l'enseignement bilingue de même que l'enseignement d'une langue vivante vise l'acquisition d'une compétence communicative. Pour y parvenir, le premier utilise des contenus, un langage et des processus d'apprentissage distincts du second. Au niveau des contenus, l'élève ne doit plus assimiler le langage nécessaire à la maîtrise de situations quotidiennes futures ou fictives. Il apprend au contraire à communiquer pour s'approprier des connaissances disciplinaires nouvelles. La nécessité d'acquérir des connaissances nouvelles suscite auprès de l'élève de réels besoins d'échange d'informations. La communication qui concerne alors directement l'élève et ses intérêts s'authentifie.

L'acquisition de savoirs nouveaux peut inclure l'appropriation de langages nouveaux. Cummins (1984), en particulier, souligne la nécessaire distinction entre le langage quotidien (*BICS : basic interpersonal communication skills*) et le langage scolaire ou académique des élèves en classes immersives. Il cite à cet effet différentes études révélant l'acquisition en deux années environ d'une aisance conversationnelle dans des situations de communication quotidiennes propres à la société d'accueil. Alors qu'au moins 5-7 années sont nécessaires pour atteindre le niveau scolaire ou académique des locuteurs natifs. Cummins explique ce décalage par l'usage dans l'apprentissage de savoirs disciplinaires de fonctions communicatives et de langages spécifiques englobés sous le concept de « Cognitive Academic Language Proficiency » (CALP). En quoi ce langage est-il nouveau ?

Le langage employé dans la vie de tous les jours repose sur l'expérience personnelle. Il est appris et utilisé dans l'ici et le maintenant des activités quotidiennes. Son apprentissage se produit dans le vécu par le contact physique direct. L'expression de la signification peut alors s'appuyer sur la gestuelle, le corps ou le contexte concret. Le contenu des échanges concerne la personne du locuteur. Il représente un intérêt personnel puisqu'il traite des phénomènes de la vie que l'enfant assimile progressivement. Dans cet espace personnel, la signifi-

cation des mots n'est pas appréhendée à travers une analyse ou une définition consciente mais par l'expérience directe. Le mot « manger », par exemple, est appris avec la réalisation de l'action de « manger ». La première expérience du mot se consolidera ensuite avec la perception et le vécu d'autres exemples et de contre-exemples (Kamlah/Lorenzen 1973 : 48). Ce mode d'usage et d'apprentissage conduit rapidement à une fluidité conversationnelle en contextes hors scolaires (Cummins 1979). À l'inverse, l'appropriation du langage académique (CALP) suppose des efforts cognitifs plus importants dont leur nature n'a pas encore été étudiée. La durée d'appropriation est en conséquence plus longue.

Sur le plan méthodologique, les conditions d'apprentissage d'une langue seconde en classe bilingue et en situation traditionnelle sont différentes. En classe bilingue, l'apprenant doit immédiatement affronter la complexité de la langue tandis qu'en situation traditionnelle, l'apprentissage de l'élève repose sur un enseignement et une progression linguistique fortement contrôlés. Le dispositif didactique en immersion est organisé autour de l'objet d'apprentissage disciplinaire qui ne comprend pas de progression linguistique ou syntaxique. L'apprenant n'apprend alors pas d'abord la langue pour ensuite communiquer, mais l'apprentissage se réalise dans et par la communication.

Pour ce qui concerne l'apprentissage des savoirs disciplinaires, la didactique dans laquelle ils s'inscrivent propose une théorie des moyens à partir desquels une notion est construite. Il faut entendre par moyens l'organisation d'opérations cognitives au sein d'activités diverses. L'usage de la langue ne reçoit alors que peu d'attention, sauf si une terminologie nouvelle est introduite.

« Pris dans le flux des énonciations, les significations sont pratiquées sans que les interlocuteurs instaurent entre eux et leurs énoncés un rapport conscient et volontaire quant au lexique et aux structures grammaticales employés. L'utilisation de la langue est considérée comme assez connue, pour qu'elle puisse servir d'instrument de base de la communication ». (Brossard 2004 : 74)

En classe d'immersion, ce rapport inconscient au langage est exclu puisqu'il ne constitue pas une connaissance partagée. En l'absence d'un outil verbal commun, la médiation du savoir doit être interrogée. Confronté à la compétence verbale défaillante des élèves, l'enseignant est contraint de problématiser, outre l'acquisition de deux objets d'apprentissage, le choix des instruments de médiation : quels outils permettent de remédier au manque de compétence langagière et de construire différemment la signification ou la connaissance ? En d'autres termes, la transposition des démarches conçues pour les classes monolingues ne peut être suffisante. Une redéfinition des processus de médiation relatifs aux instruments à utiliser est effectivement nécessaire. Elle doit impérativement reposer sur une conception élargie de la communication qui ne considère pas seulement le langage mais également tous les éléments de la situation et leur apport éventuel à la construction de significations. La sélection de ces éléments n'est pas

soumise au libre arbitre mais aux exigences cognitives imposées par l'appropriation du savoir disciplinaire.

L'enseignement bilingue n'est donc pas une simple association de deux didactiques puisqu'il doit répondre à un certain nombre de questions qui lui sont propres : si l'appropriation de connaissances disciplinaires impose des activités, des actions et des fonctionnements discursifs spécifiques, comment les accomplir en fonction de la compétence communicative des élèves ? Comment l'absence de compétence langagière affecte-t-elle les processus de transposition ? La multiplication et l'intensification des explications et des reformulations modifient-elles simplement le discours ? La langue peut-elle être substituée par d'autres moyens sémiotiques ? Ces derniers satisfont-ils aux exigences relatives aux processus d'acquisition du savoir ou entraînent-ils des modifications sur le plan cognitif ?

Le dispositif didactique doit en outre tenir compte des deux objets d'apprentissage : le savoir disciplinaire et la langue. Le savoir disciplinaire ne devient qu'un prétexte à l'enseignement de la langue seconde lorsque les paramètres conditionnant l'apprentissage disciplinaire sont ignorés. Inversement, l'enseignement disciplinaire doit prendre en compte le savoir-faire langagier dont l'appropriation est tributaire de conditions particulières telles que l'occasion de le pratiquer activement. La spécificité de l'enseignement bilingue ainsi mis en évidence justifie la construction d'une didactique qui lui est propre.

Perspectives théoriques sur l'enseignement et l'apprentissage en classe bilingue

Les classes bilingues se distinguent des classes de langue vivante par la priorité donnée au guidage dans l'apprentissage d'une discipline non linguistique. Le langage fonctionne comme un instrument de travail et son acquisition se réalise dans et par la communication autour de l'objet disciplinaire. Nombre de chercheurs se sont interrogés sur la manière dont l'apprenant s'approprie une nouvelle langue dans un contexte de grande autonomie.

Jusqu'aux années 1970, l'enseignement métalinguistique était au cœur de l'enseignement des langues. Il a été fortement remis en cause par la théorie de Krashen. A la conception grammaticale qui considère l'acquisition des langues comme l'appropriation et la mise en œuvre de règles linguistiques, il oppose une théorie de l'implicite ancrée dans le social. Le rôle prépondérant du savoir métalinguistique est rejeté au profit d'un savoir acquis de manière inconsciente et incidente dans l'interaction sociale et dans des situations authentiques d'utilisation. Le « modèle du moniteur » de Krashen (1977, 1978, 1981, 1982, 1985) se base sur cinq hypothèses qui aujourd'hui encore alimentent les débats dans les travaux sur l'immersion. Elles ont conduit à l'élaboration d'une méthode d'enseignement connue sous le nom d'approche naturelle (« natural approach », Krashen/Terrel 1983) qui sert de référence à un grand nombre d'enseignants en classes d'immersion. Ce modèle distingue deux situations d'apprentissage à partir des-

quelles l'appropriation de la langue seconde s'effectue selon deux modalités différentes dénommées acquisition et apprentissage (*acquisition/learning*). L'acquisition se produit dans une situation de communication naturelle entre diverses personnes échangeant des informations. En l'occurrence, la communication porte sur la signification (*meaning*) et non pas sur la langue, cette dernière étant l'outil et non pas l'objet de communication. Ces interactions déclenchent des processus inconscients d'appropriation de la langue et produisent un savoir implicite et inconscient. A l'inverse, dans une situation d'apprentissage formelle, la langue est l'objet d'un apprentissage conscient (*learning*). La connaissance consciente des règles n'est donc pas un moyen d'acquisition mais de correction des structures déjà acquises de manière incidente et inconsciente. Dans une situation de communication qui porte sur la signification, la seule variable susceptible de générer l'acquisition est l'input compréhensible : « the only true cause of second language acquisition » (Krashen 1981 : 57). L'input est compréhensible lorsque l'apprenant est exposé à des structures linguistiques légèrement (+1) au-dessus de ses connaissances actuelles (Krashen 1982 : 20). Lorsque la communication s'est déroulée avec succès, c'est-à-dire que l'input a été compris et présenté en quantité suffisante, la capacité de produire du langage se développe alors seule indépendamment d'un quelconque enseignement.

Parallèlement au modèle du moniteur, Long (1981b, 1983, 1985) propose l'hypothèse de l'interaction qu'Edmonson (2006 : 264) traduit en allemand par le terme bien évocateur de « die Bedeutungsauhandlungs-Hypothese » (l'hypothèse de la négociation de la signification). Cette hypothèse s'inscrit pleinement dans la perspective de Krashen et peut être considérée comme un complément à l'hypothèse de l'input compréhensible. En effet, si la compréhension de l'input est le facteur causal du processus d'acquisition d'une langue, alors les interactions qui rendent l'input compréhensible font partie intégrante du processus d'appropriation et doivent de ce fait intégrer les stratégies enseignantes.

La participation à une situation de communication en langue étrangère n'implique pas seulement une compétence de compréhension suffisante, mais aussi une contribution active de l'apprenant aux échanges par l'expression de paroles compréhensibles. Communiquer signifie comprendre « ET » savoir produire des énoncés pertinents et compatibles avec le contexte dans lequel ils sont prononcés. La nécessité de savoir s'exprimer s'articule avec l'hypothèse de l'output compréhensible formulée par Swain (1985, 1995) en complément à l'hypothèse de l'input compréhensible de Krashen. Swain justifie l'importance de son hypothèse en évoquant les performances orales d'élèves en classes immersives canadiennes. Les tests d'évaluation révèlent effectivement souvent d'importantes lacunes grammaticales et sociolinguistiques chez les élèves pratiquant la langue seconde exclusivement en salle de classe. Swain attribue ce déficit non pas à l'absence d'un input compréhensible mais à la gestion des classes. En effet,

l'enseignement centré sur l'enseignant dominant dans les classes étudiées laisse peu d'opportunités aux élèves d'utiliser activement la langue. Les élèves réduits alors le plus souvent à développer une attitude réceptive ne peuvent véritablement acquérir une capacité à produire du langage. Leurs difficultés d'expression mettent en évidence que la compréhension n'est pas génératrice de toutes les compétences langagières. Les opérations mentales de compréhension et de production orale sont deux mécanismes fondamentalement séparés.

Les trois approches précédemment présentées écartent l'enseignement et l'apprentissage explicite de la forme. La question de la nécessaire acquisition d'une conscience linguistique ne s'est que récemment posée dans la recherche nord-américaine sur l'immersion influencée notamment par l'approche équilibrée de Lyster/Mori (2006) et Lyster (2007). Afin de garantir des conditions d'apprentissage maximales, cette approche nouvelle se fait l'avocat d'un enseignement explicite de la forme (*form focused instruction*). La nécessité d'un enseignement grammatical est alors justifiée par les performances orales d'apprenants en classe d'immersion. Ces derniers acquièrent généralement une compétence de communication excellente. Néanmoins, l'interlangue utilisée révèle souvent des lacunes importantes qui témoignent, selon Lyster, d'une exploitation incomplète du potentiel inhérent à ce type d'enseignement. L'origine de ce manque est à rechercher dans les conceptions initiales de l'enseignement immersif sous-estimant la nécessité d'une attention consciente à la forme. Or, la prise de conscience des règles qui régissent l'usage d'une langue est la condition indispensable à la déstabilisation de l'interlangue et à l'élimination des formes non conformes à la langue cible. L'approche équilibrée qui préconise un équilibre entre l'apprentissage et de la signification et de la forme met fin à une conception privilégiant unilatéralement l'apprentissage implicite et incident en pointant les limites d'un tel apprentissage. Le savoir métalinguistique conscient est considéré comme un outil compensatoire et indispensable à la réparation des défaillances du système inconscient.

Wolff (1998, 2002, 2006) souligne pareillement qu'il est impératif de recourir à une conscience métalinguistique et justifie sa position non pas en se référant au comportement verbal des apprenants en immersion mais en adoptant les points de vue de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique. Ainsi considère-t-il comme indispensable l'association de la conscience métalinguistique à la capacité métacognitive d'analyse des processus d'apprentissage appelée « Sprachlernbewusstsein » (conscience des processus d'apprentissage d'une langue). La gestion de cet apprentissage s'articule autour de deux types de consciences inter-reliées, à savoir le savoir métalinguistique et le savoir des stratégies d'apprentissage. L'apprenant doit être capable d'une réflexion consciente sur la langue prenant en compte ses structures et sa fonction. Il est

également tenu de connaître les opérations nécessaires à l'acquisition de ce savoir ensuite pratiqué dans la communication. En d'autres termes, le sujet doit apprendre à apprendre (*Lernen lernen*). Cette prise de conscience favorise le développement de sa propre capacité d'analyse. Elle permet à l'apprenant d'évaluer ses apprentissages et d'apporter éventuellement des améliorations. L'élève acquiert en fait les outils pour devenir un sujet apprenant autonome. En définitive, l'objectif supérieur de l'enseignement est l'autonomie de l'élève.

Des approches plus récentes considèrent l'apprentissage comme un phénomène social. Cette évolution se manifeste en particulier dans les travaux de Lyster (2007) et de Dalton-Puffer (2007). Les deux chercheurs inscrits dans une perspective sociale se distinguent considérablement par leur domaine d'investigation. Dans l'approche équilibrée (Lyster) l'appropriation de connaissances nouvelles dépendrait en fait d'une interaction systématique et contingente entre l'expert et le novice (Bruner 1971, Block 2003). Les processus mentaux sont tant sociaux qu'individuels, externes comme internes. En contexte institutionnel, l'interdépendance entre l'externe et l'interne s'articule autour des relations enseignant-élève et élève – élève (August/Hakuta 1997 : 85). L'aide (*scaffolding*) de l'enseignant permet à l'apprenant novice de réaliser la tâche, de résoudre un problème ou simplement de faire ce qu'il ne sait pas faire seul.

Pour Lyster, l'impact de l'intervention enseignante se manifeste également dans la négociation de la forme et dans la construction d'une conscience métalinguistique. En schématisant, deux modalités principales caractérisent son intervention : l'enseignant organise son enseignement formel et propose des activités orientant l'attention des apprenants sur une forme spécifique.

Les travaux de Dalton-Puffer (2007) n'accordent pas la priorité à l'acquisition formelle du langage mais se concentrent sur l'interaction enseignant – élève considérée comme l'outil principal de transposition du savoir. Apprendre, précise l'auteur, ne se réduit pas à un simple transfert du savoir de l'expert au novice, mais tout savoir est acquis dans l'interaction par un processus de réciprocité consistant à donner et à recevoir. L'appropriation de savoirs nouveaux en salle de classe est régie par une forme locale de coopération s'articulant dans la séquence interactive IRF (élicitation-réponse-réaction). Cette dernière se caractérise par une répartition précise des rôles : l'enseignant sollicite une information/action, les élèves réagissent et leur réaction est acceptée ou refusée par l'évaluation de l'enseignant. Cet échange en trois phases dénommé « triadic dialogue IRF » (*in-citation-response-feedback*) par Lemke (1990) est considéré par Dalton-Puffer comme la base de l'apprentissage du langage :

.... "it can be argued that an elaborate support structure such as the IRF-pattern is not only very defensible but actually forms the foundation of language-based learning".....

(Dalton-Puffer 2007 : 75)

L'auteur appréhende la séquence IRF omniprésente dans ses études en classes d'immersion, comme la forme institutionnelle d'action sociale et d'apprentissage

(p. 293). Elle doit être comprise, en raison de sa présence dans la plupart des situations d'apprentissage, non seulement comme l'instrument principal de transposition de concepts, mais également comme la structure communicative par excellence destinée à la transmission de la culture (p.73). Aussi, est-elle toujours maintenue en salle de classe dans de nombreux pays.

Un bilan des recherches menées en classe d'immersion révèle un nombre relativement restreint de publications thématiques sur le processus d'apprentissage, les paramètres qui le déterminent et sa spécificité. Par ailleurs, la relation entre la discipline non linguistique et la langue étrangère n'est que peu explicitée. L'ensemble des hypothèses permet néanmoins de distinguer deux principales tendances : la première se caractérise par une subordination entière de l'acquisition du langage à l'apprentissage de la discipline. Autrement dit, l'appropriation de la langue en salle de classe ne fait pas l'objet d'un traitement explicite. La langue reste un objet d'apprentissage ignoré dans le sens où son appropriation est certes recherchée mais des dispositifs didactiques particuliers ne sont pas pour autant mis en place. Pour Butzkamm (1992), l'input est optimal en classe lorsque les phases d'enseignement portent soit sur le contenu disciplinaire soit sur la forme. Aussi se construisent-elles l'une sur l'autre ou l'une génère l'autre. Ce deuxième positionnement appréhende l'apprentissage disciplinaire et l'apprentissage linguistique dans un mouvement pendulaire. En somme, les différentes approches théoriques recensées dans la recherche privilégient les questions d'ordre linguistique et psycholinguistique. La priorité est donnée à l'acquisition du langage et notamment à la question de l'apprentissage implicite ou explicite. La problématique de l'apprentissage disciplinaire est généralement peu abordée. La dernière partie de cette étude montrera la possibilité d'appréhender les deux apprentissages dans une seule théorie.

L'apprentissage disciplinaire et linguistique : une approche sociocognitive unifiée

L'enseignement disciplinaire vise prioritairement l'accès à divers savoirs non linguistiques. Leur genèse est à rechercher non pas dans l'institution scolaire mais dans les communautés savantes (Verret 1975). Les connaissances scientifiques et le fonctionnement de la science ne peuvent cependant être fidèlement communiqués aux élèves. Leur complexité se heurte effectivement aux limites cognitives des apprenants. L'accès aux savoirs a alors été organisé de manière adaptée à leurs ressources : certaines notions et propriétés ont été isolées pour être transposées dans le contexte scolaire. Cette migration des savoirs d'une sphère institutionnelle à une autre est appelée par les épistémologues « la transposition didactique ». Chevallard (1985) définit ce concept comme le passage du savoir savant au savoir enseigné et souligne la distance qui les sépare. Ce passage est pris en compte par les systèmes didactiques qui structurent le processus de transposition en pratiquant un ensemble de sous-systèmes. La théorie de

l'action conjointe proposée par Sensevy/Mercier (2007) à la suite des travaux de la communauté française de didactique des mathématiques se consacre au processus de transposition. Elle se concentre sur l'action en classe et le savoir enseigné avec les concepts de mésogenèse, de chronogenèse et de topogenèse.

- La mésogenèse identifie le contenu épistémique dans les transactions didactiques.

- La chronogenèse traite de la disposition du savoir enseigné sur l'axe du temps, sa progression et son évolution, autrement dit, le temps didactique (Sensevy/Quilio 2002).

- La topogenèse s'intéresse à la position de l'enseignant et des élèves par rapport au savoir, et à la manière dont le contenu épistémique est répartie entre eux.

Les trois domaines se penchent sur l'environnement cognitif commun des acteurs en classe ainsi que sur les ressources et les contraintes qui orientent le processus d'apprentissage et révèlent les dimensions de l'objet d'apprentissage travaillé.

L'enseignant crée des situations qui vont donner du sens aux connaissances à enseigner. Il fait vivre la connaissance, la fait reproduire par les élèves comme réponse raisonnable à une situation donnée (Brousseau 1998). Son implication l'oblige à rechercher des solutions. C'est la relation entre la structure de la pratique à laquelle l'élève participe et la forme de penser qu'elle génère et développe qui produit la connaissance. Par conséquent, la connaissance ne s'acquiert pas par des processus mentaux individuels par des calculs logiques, mais elle émerge et se construit en fonction des facteurs externes. La connaissance est d'origine sociale et son appropriation se réalise dans un contexte social au sein duquel du sens est attribué à l'expérience. Les savoirs enseignés doivent être distingués des savoirs acquis par les élèves pour saisir les significations qui sont en jeu dans la salle de classe :

« S'il est vrai que les acquisitions des élèves ont une relation avec les savoirs enseignés, cela ne veut pas dire pour autant qu'ils se confondent avec le savoir enseigné. En effet, dans le processus de communication en classe, la compréhension d'un énoncé par le professeur et par l'élève peut être fort différente. Chaque acteur construit une signification des productions verbales et gestuelles perçues. La différence de rapport au savoir enseigné se manifeste concrètement par un cheminement temporel de l'élève qui au cours de l'enseignement est différent de la chronologie de présentation des notions par le professeur. L'élève passe par des conceptions intermédiaires qui restent parfois incorrectes du point de vue du savoir enseigné mais constituent un cheminement vers ce savoir. Pour établir des hypothèses d'apprentissage il est nécessaire de décrire d'abord le savoir enseigné pour pouvoir établir ensuite des liens avec des apprentissages effectivement réalisés ». (Tiberghien/Malouk 2007 : 32)

Afin de comprendre quel savoir est acquis grâce à quels moyens, il est nécessaire de se poser les questions suivantes : comment les savoirs en jeu alimentent-ils spécifiquement les échanges ? Comment modélisent-ils les pratiques

d'enseignement et d'apprentissage ? Comment s'articule l'élaboration commune d'un système de significations ? La mésogenèse se pose la question « quoi ? » ou plus précisément « comment quoi ? » Elle incite à identifier le contenu épistémique précis des transactions didactiques et révèle la succession, la coexistence et la substitution d'objets au fur et à mesure de l'avancement de l'échange didactique. Elle s'interroge sur le contexte que supposent les connaissances et comportements et sur le milieu effectivement réalisé (Sensevy 2007).

L'étude de la chronogenèse des savoirs enseignés se penche sur l'organisation conceptuelle d'une classe dans le temps et sur l'impact de l'organisation des savoirs sur les acquisitions des élèves. Ce concept nouveau est aujourd'hui encore peu considéré par la recherche. Les explications qui seront fournies ultérieurement s'appuient sur les travaux de Tiberghien et al. (2007), Tiberghien/Malouk (2007) et Sensevy (2007).

Dans l'analyse de la chronogenèse des savoirs enseignés, deux concepts occupent une place prépondérante : la continuité du savoir enseigné et sa densité. La notion de continuité apparaît sous deux acceptions différentes dans les travaux menés jusqu'à présent. Pour Sensevy (2007), elle désigne la relation entre savoir ancien et savoir nouveau. Un élément de savoir n'est effectivement pas appris isolément. Chaque nouvel élément prend sa place dans un ensemble structuré constitué de tous les éléments de savoir précédemment produits dans la classe. La continuité du savoir est la manière dont les énoncés didactiques intègrent ou non le passé de la classe correspondant soit aux textes d'enseignement soit à l'action effective. La notion de continuité renvoie à la cohérence conceptuelle entre le savoir enseigné tant nouveau qu'ancien et son contraire soit la notion de rupture. La cohérence est capitale dans la mesure où l'élève ne s'approprie pas des éléments de connaissance de manière isolée mais apprendre signifie pour lui établir des liens conceptuels avec ses connaissances acquises antérieurement. La capacité d'assimilation détermine l'apprenabilité de la connaissance nouvelle.

Un autre aspect du concept concerne la réutilisation du savoir enseigné dans des contextes divers. Le contact des élèves avec le savoir à acquérir peut se limiter à un événement unique ou se répéter à des intervalles plus ou moins réguliers. En l'occurrence, la continuité porte sur la réitération du savoir dans le temps et son traitement dans la durée. Cette conception a été étudiée dans des classes de physique par Tiberghien et al. (2007), et Tiberghien/Malouk (2007). Ces derniers établissent un lien entre la continuité du savoir au niveau des unités minimales de savoir et les possibilités d'acquisition d'une majorité d'élèves. Deux hypothèses principales émergent de leurs travaux : les éléments souvent repris dans l'enseignement ont plus de probabilité d'être acquis. Un taux élevé de continuité relatif aux différents types de unités de savoir permettrait de compenser le décalage inévitable entre le rythme d'introduction de nouveaux éléments de savoir et les possibilités d'acquisition d'une majorité d'élèves.

Ces mêmes études révèlent un autre aspect essentiel de la chronogenèse à savoir l'étude du nombre d'éléments de savoir en rapport avec la durée de l'enseignement d'un thème, d'une série de thèmes ou d'une séquence. Les éléments relatifs aux nouveaux savoirs conceptuels sont introduits, par exemple, à des intervalles plus ou moins réguliers ou de manière plus ou moins concentrée. Le rythme et la modalité d'introduction révèlent la densité du savoir enseigné. A titre d'exemple, l'utilisation d'un texte modèle en physique, aboutit fréquemment à l'introduction en un temps très court d'une grande quantité d'éléments de nouveau savoir ensuite réutilisés (Tiberghien/Malouk 2007). D'autres facteurs contribuent à la densité du savoir enseigné à l'exemple des systèmes sémiotiques ou des formes de coopération. Assude/Mercier (2007) considèrent que la densité du savoir dans les énoncés et dans les échanges est liée aux systèmes sémiotiques choisis : certaines formes sémiotiques occultent les objets étudiés alors que d'autres donnent à voir. « La langue naturelle elle seule peut produire la densité du savoir. D'autres signes sont parfois moins coûteux cognitivement » (Benveniste cité par Sensevy/Mercier 2007). La densité est également déterminée par les formes de travail en classe. En effet, d'une manière générale, l'enseignement frontal favorise l'introduction concentrée d'éléments nouveaux (Tiberghien/Malouk 2007) tandis que le travail en groupe provoque plutôt un ralentissement. En somme, il est essentiel pour tout enseignant d'identifier les outils sémiotiques et les formes d'interaction adaptées pour instaurer un rythme qui ne soit ni trop lent pour éviter la déconcentration ou l'ennui, ni trop rapide pour éviter l'obligation de revenir en arrière. Dans les deux cas, « le rythme d'introduction de nouveaux éléments de savoir joue dans le rapport des élèves au savoir. Il constitue une dimension essentielle de l'apprentissage dans la mesure où la notion de densité est à relier à la charge cognitive imposée aux élèves. Un rythme élevé risque de conduire à une très grande difficulté de compréhension du savoir enseigné en classe par les élèves et renforce de ce fait le décalage entre l'enseignement et l'apprentissage » (Tiberghien/Malouk 2007).

La mésogenèse permet par ailleurs d'appréhender la relation entre le savoir disciplinaire et le savoir linguistique. En classe, l'appropriation de savoirs s'opère dans un environnement qui met en scène le savoir nouveau. Ce milieu (Brousseau 1998) est constitué d'objets physiques, culturels et humains. Il comprend tout ce qui agit sur l'élève et tout ce sur quoi l'élève agit. Pour Piaget, la construction de connaissances représente une tâche solitaire de nature dyadique s'accomplissant dans l'interaction sujet – objet. Dans ce travail, nous nous plaçons dans une perspective triadique. Elle implique le sujet, l'objet et différents agents de médiation. En effet, l'agent de l'acte de construction de savoir est bien le sujet individuel. Il est néanmoins assisté par quelques agents de médiation qui ne se limitent pas à l'étayage de l'enseignant (médiation sociale). Les concepts scientifiques vivent en fait dans des systèmes de signes et d'objets multiples.

Ces derniers comprennent non seulement les systèmes de signes tels que les mots, les diagrammes et les symboles mathématiques (médiation sémiotique) mais également les matériels dont dispose l'enseignant (médiation instrumentale) : mesurer avec une règle implique des processus de pensée fort différents des procédés de mesure effectués à l'aide d'un ordinateur. L'impact de l'environnement matériel sur la pensée est réel et ne peut pas être ignoré. Il faut par conséquent considérer l'activité des élèves sous l'angle des moyens et des instruments qu'ils utilisent et mobilisent dans les actions. L'étude de l'impact de l'environnement ne doit pas se limiter à un type particulier d'instrument. Elle doit au contraire prendre en compte tous les instruments quelle que soit leur nature, matérielle, symbolique ou culturelle, tout comme la direction de leur action (le réel externe, soi-même, les autres) et les dimensions de l'activité auxquelles ils contribuent plus spécifiquement. Trois instruments de médiation seront évoqués dans ce travail : l'activité comme moyen de construction de connaissances, la médiation sémiotique et la médiation sociale (cf. la topogénèse).

S'interroger sur les origines des connaissances revient à étudier les mécanismes de construction de représentations mentales. Ces dernières sont générées par l'interaction de l'individu avec le monde extérieur et par des processus internes de pensée. L'expérience acquise au cours d'une activité fait naître le savoir. Pour Brousseau (1998), l'activité de résolution de problèmes est à la base même de la constitution des savoirs. La tâche de l'enseignant consiste à impliquer l'élève dans une situation au sein de laquelle l'identification d'un obstacle est essentielle. En l'occurrence, l'élève doit se heurter à une difficulté pour laquelle il ne dispose pas de solution immédiate ou qui révèle l'inefficacité, l'inutilité ou l'erreur d'une connaissance acquise qu'il doit rejeter nécessairement. Une restructuration des modèles d'action, du langage et de la pensée s'avère alors nécessaire. Le franchissement de l'obstacle exige une interaction répétée avec l'objet de connaissance. La connaissance que l'enseignant souhaite faire acquérir doit être l'outil le plus adapté pour surmonter les difficultés.

En pratique, la résolution de problèmes et la transaction de contenus épistémiques conduisent à une répartition des tâches entre l'enseignant et les élèves. Certaines d'entre elles sont spécifiquement liées à la position du professeur, tandis que d'autres sont associées à la position des élèves. La question de la part de chacun des acteurs dans l'action conjointe et des rapports des acteurs au savoir enseigné est alors posée. La topogénèse analyse la nature conjointe des transactions et « focalise le regard sur ce que l'on pourrait désigner comme un système de rôles dans l'action conjointe, ou des places dans la relation » (Sensevy 2007 : 15). Dans l'interaction effective, la manière avec laquelle l'enseignant et les élèves agissent sur la construction du sens doit être interrogé : comment l'enseignant régule-t-il les comportements des élèves pour produire le savoir ? Comment influe-t-il sur les conduites des élèves sans pour autant se substituer à

eux ? Certaines conditions sont à respecter par l'enseignant pour favoriser le travail cognitif des élèves. Il doit effectivement trouver une adéquation entre ce qu'il impose à l'apprenant et ce qu'il est capable de fournir. Pour ce faire, la connaissance de la nature du travail à effectuer et l'adaptation des formes tutoriales à la réalité de ce travail sont nécessaires (Bange 2002). Une théorie doit effectivement montrer comment cette co-élaboration génère l'apprentissage individuel et comment l'apprentissage individuel naît dans l'action et dans la pensée collectives (Sensevy/Mercier 2007).

La participation à des activités de résolution de problèmes produit des représentations mentales susceptibles de s'organiser en un monde de connaissances. Leur construction s'appuie non seulement sur les interventions étayantes de l'enseignant mais aussi sur l'utilisation d'objets et de signes constituant des traces perceptibles et identifiables des objets du monde. Les signes extériorisent en outre nos représentations mentales qui sont ainsi rendues visibles et accessibles à autrui. L'étude des objets de connaissance implique effectivement de prendre en compte leurs moyens d'accès, autrement dit, un objet ne peut être appréhendé sans parler des conditions de son accessibilité. Pour Duval (1998), la dépendance de la connaissance des outils de médiation explique que le progrès des connaissances s'accompagne toujours de la création et du développement de systèmes sémiotiques nouveaux et spécifiques qui coexistent plus ou moins avec le premier d'entre eux : la langue naturelle.

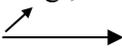
La connaissance n'est pas accessible sans les représentations qui la rendent présente et permettent de s'y référer. « Représentation » est entendue ici comme une relation entre quelque chose de visuellement ou auditivement appréhendé et une autre chose évoquée mais absente ou seulement représentée mentalement : le propre de la représentation est de mentionner ce qui déborde du domaine perceptif et moteur (Duval 1995). La représentation est une forme sous laquelle une information peut être décrite.

Le langage de la science recourt à des représentations multiples : les mots, les diagrammes, les graphiques, les symboles mathématiques, etc. Des figures et des schémas peuvent être bien plus expressifs qu'un texte descriptif ou une liste de formules. Un grand nombre d'informations pertinentes est par ailleurs accessible par des voies non verbales. Le langage du corps peut effectivement révéler davantage qu'un discours ou un texte. La transposition didactique peut puiser dans un réservoir riche en moyens sémiotiques dont l'usage pourtant n'est pas soumis au libre arbitre. Le choix du système sémiotique n'est effectivement pas neutre puisqu'il détermine l'activité mentale. A titre d'exemple, la réalisation de l'activité mathématique et les traitements de ses objets sont directement tributaires du système de représentation sémiotique utilisé. Le calcul numérique dont les procédures et le coût relèvent du système d'écriture choisi (écriture décimale, écriture fractionnaire) en est un bon exemple : les opérations $0,25+0,25=0,5$ et

$1/4+1/4=1/2$ n'impliquent pas un traitement cognitif identique. Les opérations de calcul de sommes importantes sont par ailleurs difficilement réalisables dans le registre de la langue naturelle en raison de la saturation presque immédiate des capacités de traitement cognitif qu'il engendre. Un même concept peut disposer de formes d'expression diverses, à l'exemple du concept de « force » en physique dont les représentations peuvent être les suivantes :

- dans le langage naturel : quand un système X est en interaction avec un système A, on appelle force exercée par A sur X l'action de A sur X ;

- avec la formule algébrique : $F=mg$;

- par la géométrie vectorielle  (Tiberghien/Vince 2005 : 5/6)

Pour Frege (1971 :133), les représentations multiples d'un objet se rapportent aux différentes descriptions qui peuvent en être faites au moyen de la langue, d'un système graphique ou d'instruments divers. Toutefois, l'objet en soi et le contenu d'une représentation ne doivent pas être confondus. Deux plans relatifs à l'objet de connaissance sont effectivement à distinguer :

- l'objet en soi lequel est indépendant des multiples désignations qui peuvent en être faites ;
- les désignations et les représentations multiples de l'objet, chacune d'entre elles pouvant détenir un contenu différent en fonction des caractéristiques ou des propriétés de l'objet représenté.

Chaque système détient des propriétés spécifiques qui limitent intrinsèquement les possibilités de représentation offertes au sujet. En mathématiques, le langage naturel est le moyen essentiel de représentation et d'identification des catégories mathématiques. Il ne possède pourtant pas autant de concision que les diagrammes, les formules et les équations. Le langage représente en outre difficilement les relations quantitatives, les variations continues, la forme d'une surface irrégulière, la modification d'une vitesse, la forme et le mouvement dans l'espace. La gestuelle est davantage adaptée à l'expression de ces idées (Lemke 1997). Chaque représentation étant cognitivement partielle, plusieurs registres sont nécessaires pour dépasser les limites inhérentes à chacun d'entre eux dans l'accomplissement d'une activité complexe. En d'autres termes, l'activité conceptuelle implique une compréhension intégrative coordonnant divers registres sémiotiques. Leur compréhension et leur maîtrise augmentent les capacités cognitives des sujets puisqu'elles multiplient et varient les moyens d'accès à la connaissance. La recherche sur l'apprentissage en classe bilingue ne peut donc pas se cantonner à une conception dichotomique objet disciplinaire – langue étrangère pourtant actuellement dominante dans la recherche sur l'enseignement bilingue. A cette approche binaire doit se substituer une approche multimodale et intégrative qui interroge le rôle de chaque outil tant dans son interaction avec d'autres que dans la construction de la signification. Seule la prise en compte

des sources multiples de connaissance permet de décrire de manière satisfaisante le processus d'apprentissage. La possibilité de recourir à des outils multiples soulève la question de savoir quel est le rôle du langage dans les activités de conceptualisation et de pensée? Les diverses didactiques disciplinaires n'apportant aucune réponse, un détour vers la philosophie s'est avéré nécessaire. Elle apporte les éléments de réponse suivants :

Dans la philosophie des formes symboliques, Cassirer (1922, 1923) considère le monde comme un assemblage impermanent de sensations et de perceptions dans lequel le langage intervient en assumant la fonction de mise en ordre et de structuration. Le langage n'entre pas dans un monde d'objets structuré pour adjoindre seulement des noms qui ne seraient que des signes purement extérieurs et arbitraires à des objets individuels donnés et clairement délimités les uns par rapport aux autres. Dans le flux constant du va et vient des sensations et perceptions, les noms fixent au contraire des individus et les isolent du flux indifférencié de l'ensemble. Ainsi ce flot incessant se trouve en quelque sorte arrêté par la fixation d'éléments permanents qu'il dénomme « Ruhepunkte » (points de repos). Leur nom les marque comme des éléments identiques et réitérés (« *als ein an sich gleiches und wiederkehrendes markiert* »). C'est le langage qui fixe des unités de pensée. Il est l'instrument de délimitation et de stabilisation d'unités représentatives.

Pour Kant (1781), l'esprit effectue avec le mot une synthèse qui gère l'hétérogénéité des phénomènes. Dans ce processus, l'unité du mot est un point de cristallisation pour la multiplicité des représentations. A titre d'exemple, le mot *scie* évoque la notion d'instrument pour couper le bois, des composantes en bois et métal, l'image mentale de sa forme, un bruit spécifique etc. Les mots sont donc des signes sensibles par lesquels des portions de pensée parviennent à une unité. Lier les représentations est un acte de l'esprit. Il crée une unité synthétique dans la diversité de l'intuition. Les phénomènes hétérogènes en soi deviennent homogènes et semblables par leur relation à un centre commun. Ils deviennent les phénomènes d'un seul et même objet dont ils apparaissent comme autant de silhouettes. En somme, les mots sont des signes sensibles par lesquels des portions de pensée parviennent à une unité. C'est dans l'acte de l'articulation que se synthétise l'unité de la pensée. La combinaison et la condensation de représentations transforment la multiplicité des phénomènes en unités synoptiques (« *überschaubare Einheiten* »). L'existence de symboles et la possibilité de les utiliser de manière abstraite sont, pour Cassirer (1923), les deux facteurs indispensables à l'évolution du raisonnement vers la pensée scientifique. Le symbole délimite des entités dont l'accessibilité rend possible le retour de la pensée sur elle-même. Il est le médiateur de la pensée vers elle-même, une forme de miroir qui donne à la pensée la capacité de revenir sur elle-même. Il est l'instrument le plus important pour la conquête et la construction d'un vrai monde d'objets. En somme, les deux

philosophes n'appréhendent pas le langage comme un simple représentant de la pensée. La finalité du signe ne se limite pas à exprimer une pensée toute prête. Parler ce n'est pas d'abord pour communiquer mais pour penser, pour former et prendre conscience de nos propres pensées. L'idée ne préexiste pas au langage, elle se forme en lui et par lui. Le langage est le lieu d'exercice de la pensée de l'homme : elle raisonne dans le langage pour se trouver et se dire. C'est la raison pour laquelle le progrès de la recherche et de la construction de concepts s'est accompagné d'une différenciation des systèmes symboliques dont la fonction première n'est pas la dénomination d'objets ou la représentation de pensées prêtes mais la structuration de la pensée. Toute pensée rigoureuse et exacte est effectivement ancrée dans le symbolisme et s'appuie sur la sémiotique. (Leibniz cité par Cassirer 1923:17).

Conclusions

Dans un contexte qui vise l'appropriation de connaissances disciplinaires nouvelles, la première fonction du langage chez l'apprenant n'est pas la communication mais la formation de la pensée. Savoir disciplinaire et langage ne peuvent donc être appréhendés comme deux unités séparées pouvant faire éventuellement l'objet d'une intégration. Ils représentent au contraire deux faces d'un même objet, l'une ne pouvant pas exister sans l'autre. Si les signes concourent à la formation et à la structuration de la pensée, alors leur fonction de formation et de structuration doit nécessairement intégrer toute théorie didactique.

L'enseignement bilingue ne peut par ailleurs s'appuyer sur la compétence langagière des élèves. Il se distingue par ce fait des autres matières scolaires. Il doit donc intégrer dans sa conception le problème de l'intercompréhension. Il ne peut se contenter d'interroger les attentes disciplinaires de l'enseignant vis-à-vis de l'élève. Il doit en fait problématiser le processus de communication : quel est le niveau de langue disponible pour exécuter la tâche ? Qu'est-ce qui est appréhendé par-delà les mots ? Quel est l'apport des moyens non verbaux ? Comment faire interagir l'ensemble des moyens en vue de la connaissance à construire ? L'ensemble des moyens mis en œuvre doit servir deux objectifs. Il convient donc de les examiner en fonction des savoirs visés. Chaque type de savoir s'associe à des pratiques d'appropriation qui, d'un savoir à l'autre, ne sont pas forcément identiques. En effet, l'enseignement de concepts disciplinaires n'est pas toujours conçu de manière à favoriser l'appropriation d'une compétence communicative. Le langage est cependant un savoir-faire qui comme tout autre savoir-faire ne peut être acquis que par la pratique. Aussi, le dispositif didactique ne peut s'intéresser exclusivement aux exigences d'un savoir disciplinaire. Il doit également tenir compte des conditions qui président à l'appropriation d'une langue. Cet apprentissage ne concerne pas seulement les mots et les structures syntaxiques mais aussi les fonctions langagières académiques. Des activités de lec-

ture, d'écriture et de discussion sont nécessaires à la construction de la compétence de communication des élèves. Il ne s'agit pas de rajouter ou de juxtaposer simplement des activités linguistiques et discursives aux activités disciplinaires, mais de concevoir un dispositif didactique qui favorise le développement conceptuel et langagier dans leur interdépendance. La nature et la mise en place de cette interdépendance devront faire l'objet de futures recherches.

Bibliographie

- Assude, T., Mercier, A. (2007). « L'action conjointe professeur-élèves dans un système didactique orienté vers les mathématiques ». In Sensevy, G., Mercier, A. (éds.) (2007). *Agir ensemble : Elements de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes (PUR), 153-186.
- August, D., Hakuta, K. (éds.) (1997). *Improving schooling for language-minority children : A research agenda*. Washington DC. : National Academy Press.
- Bange, P. (2002). « L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère ». In Cicurel, F., Véronique, D. (éds.). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Washington DC. : Georgetown Univ. Press.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion Presses Universitaires.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Bruner, J. (1971). *The relevance of education*. New York : Norton.
- Butzkamm, W. (1992). "Überlegungen zu Didaktik und Methodik des Bilingualen Sachunterrichts". In Zernicke College (Hrsg.). *Grenzüberschreitender Sprachunterricht. Zweisprachige Sekundarstufe. Euregionale Perspektiven 1*, Aachen, 79-91.
- Carol, R. (éd.) (2010). *Apprendre en classe d'immersion – quels concepts, quelle théorie ?* Paris : L'Harmattan.
- Carol, R. (2010). « L'enseignement immersif en Alsace : formation des enseignants et recherche ». In Carol, R. (éd.). *Apprendre en classe d'immersion. Quels concepts ? Quelle théorie ?* Paris : L'Harmattan, 187-207.
- Cassirer, E. (1923). *Philosophie der symbolischen Formen*. Berlin : Bruno Cassirer Verlag.
- Cassirer, E. (1922). *Le concept de forme symbolique dans l'édification des sciences de l'esprit. Trois essais sur le symbolique* (Œuvres VI). Paris : Le Cerf, 9-37.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique - du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*.
- Cummins, J. (1984). "Wanted : a theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students". In Rivera, C. (ed.). *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon : Multilingual Matters, 2-19.
- Cummins, J. (1979). "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters". *Working Papers on Bilingualism* No. 19, 121-129.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam : John Benjamins B.V.
- Duval, R. (1998). « Signe et objet (2). Questions relatives à l'analyse de la connaissance ». *Annales Didactiques et de Sciences Cognitives* vol.6. IREM de Strasbourg, 165-196.
- Duval, R. (1995). *Semiosis et pensée humaine. Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. Bern : Peter Lang.
- Edmonson, W.J., House, J. (2006). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 3. Auflage. Tübingen und Basel : Verlag Francke UTB.
- Frege, G. (1971). *Ecrits logiques et philosophiques*. Paris : Seuil.
- Kamlah, W., Lorenzen, P. (1985). *Logische Propädeutik. Vorschule des vernünftigen Redens*. Mannheim : Bibliographisches Institut.
- Kant, I. (1781). *Die Kritik der reinen Vernunft*. Riga : J.F. Hartknoch.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis : issues and implications*. New York : Longman.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.
- Krashen, S. (1978). "Individual variation in the use of of the monitor". In Ritchie, W. (ed.). *Second Language Acquisition Research*. New York : Academic Press.

- Krashen, S. (1977). "Some issues relating to the Monitor Model". In Brown, H., Yorin, C., Crymes, R. (eds.). *On TESOL 77*, Washington, D.C, 144-158.
- Krashen, S., Terrel, T. (1983). *The natural approach*. New York : Pergamon.
- Lemke, J.L. (1997). *Teaching All the Languages of Science : Words, Symbols, Images, and Actions*. (<http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/papers/barcelon.htm>).
- Lemke, J.L. (1990). *Talking Science: Language, Learning, and Values*. Stamford Conn.: Ablex Publishing.
- Long, M. (1985). "A role for instruction in second language acquisition : task-based language teaching". In Hyltenstam, K., Pienemann, M. *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon, Avon : Multilingual Matters.
- Long, M. (1983). "Does second language instruction make a difference ? A review of the research". *TESOL Quarterly* 17, 359-382.
- Long, M. (1981). "Questions in foreigner talk discourse". *Language Learning* 31, 135-157.
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content. A counterbalanced approach*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Co.
- Lyster, R., Mori, H. (2006). « Interactional feedback and instructional counterbalance ». *Studies in Second Language Acquisition* 28, 269-300.
- Petit, J. (2001). L'immersion, une révolution. Do. Bentzinger.
- Sensevy, G. (2007). « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique ». In Sensevy, G., Mercier, A. (éds.). *Agir ensemble : Elements de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes (PUR), 13-49.
- Sensevy, G., Mercier, A. (éds.) (2007). *Agir ensemble : Elements de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes (PUR).
- Sensevy, G., Quilio, S. (2002). « Etude de la co-construction de jeux de langage didactiques : un exemple dans le cas de l'enseignement des rationnels au CM2 ». *Actes de la 12^e école d'été de didactique des mathématiques*.
- Swain, M. (1995). "Three fonctions of output in second language learning". In Cook, G., Seidlhofer, B. (ed.). *Principle and practice in applied linguistics. Studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford : OUP, 125-144.
- Swain, M. (1985). "Communicative competence : some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". In Gass, S., Madden, C. (ed.). *Input in the second language classroom*. Rowley, M.A. : Newbury House, 235-252.
- Tiberghien, A., Malkoun, L. (2007). « Différenciation des pratiques d'enseignement et acquisitions des élèves du point de vue du savoir ». *Education didactique* 1/1, 29-54.
- Tiberghien, A., Malkoun, L., Buty, C., Souassy, N., Mortimer, E. (2007). „Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différents échelles de temps“. In Sensevy, G., Mercier, A. (éds.). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Tiberghien, A., Vince, J. (2005). « Étude de l'activité des élèves de lycée en situation d'enseignement de la physique ». *Cahiers du Français Contemporain*, ENS Editions, 10, 153-176.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Librairie Honoré Champion.
- Vygotsky, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wellington, J., Osborne, J. (2001). *Language and Literacy in Science Education*. Buckingham : Open University Press.
- Wolff, D. (2006). *Bilingualism and foreign language learning : Some reflections on a neglected topic*. Paper delivered at the XVIIIth International Conference on Foreign/Second Language Acquisition. Szczyrk.
- Wolff, D. (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion : Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a.M. : Peter Lang.
- Wolff, D. (1998). „Neue Lerntheorien – Neue Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht. Anmerkungen zu einem Themenschwerpunkt“. *Neusprachliche Mitteilungen* 51, 197-202.

Nadjia Gaci
Université d'Alger

L'enseignement de l'allemand à l'Université d'Alger

L'université d'Alger ou aussi la « Fac centrale »¹ comme on l'appelle en Algérie, première université algérienne, a été fondée aux termes de la loi du 30 décembre 1909, par transformation des quatre écoles supérieures d'enseignement qui existaient en ce temps-là -école de médecine, école de pharmacie, école des sciences et école des lettres et droit- en facultés. Elles ont ainsi été réunies en université, l'Université d'Alger, dont les principaux bâtiments se situent de nos jours au centre de la capitale Alger, au 2 Rue Didouche Mourad.

L'École des lettres quant à elle avait été créée selon le projet de loi de Paul Bert, devenu loi le 20 décembre 1879. Elle a commencé à enseigner les langues, tout d'abord le français et la littérature française et a rajouté au fil des années la littérature latine, la littérature arabe, le syriaque, le berbère, la philosophie et l'histoire de l'Afrique. Sur l'enseignement universitaire de l'allemand pendant la période coloniale, on trouvera ci-après l'historique résumé par le dernier et éphémère (janvier-novembre 1962²) responsable de la section d'allemand de l'Université d'Alger.

« J'ai reçu la responsabilité de la section des mains de Marcel Oudry, chargé d'enseignement, qui l'exerçait depuis 1958, avec le concours d'un lecteur autrichien et du conservateur en chef de la Bibliothèque Universitaire, Marcel Koelbert, qui préparait les étudiants au certificat de philologie germanique, comme le faisait à la même époque à l'Université de Nancy M. Kolb, Alsacien comme lui, et conservateur en chef de la Bibliothèque Universitaire de Nancy. En même temps que j'enseignais la littérature allemande en Faculté des Lettres, j'entraînais à la lecture de la presse allemande les étudiants de l'Institut d'études politiques de l'Université d'Alger. »

« En 1958, 78 étudiants ont été présentés aux épreuves de la licence d'allemand (études pratiques, littérature, philologie) et 41 reçus, selon le relevé du Doyen Balout (*Université d'Alger : cinquanteenaire, 1909-1959*, Supplément au bulletin de l'Académie d'Alger, p.239³). En juin 1959, on relevait sur la liste des lauréats des certificats de littérature et de philologie allemandes publiée par un journal local le nom d'une Mlle Bensaïd. Marcel Oudry succédait au Professeur René Guignard, ancien élève de la Rue d'Ulm, qui dirigea la section pendant 28 ans

¹ Des étudiants algériens indiquant par exemple qu'ils se rendent à l'université emploieront le mot abrégé « fac » en français dans leur énoncé en langue arabe ou kabyle.

² Fin de la session des examens de la Faculté des Lettres d'Alger à Paris et de l'Institut d'études politiques d'Alger à Aix en Provence.

³ Bibliothèque de la Rue d'Ulm, salle 2, cote S G ip 1098 B 8°

(1930-1958), après Alfred Jolivet⁴ (1920-1930, date de la nomination de celui-ci à la Sorbonne). Marcel Koelbert dirigeait la Bibliothèque Universitaire depuis 1932. Son implication dans l'enseignement de la philologie germanique ainsi que ses rapports personnels avec René Guignard ont fait que le fonds allemand de la bibliothèque était considérable et compensait largement l'absence de bibliothèque d'institut. Quand, le 7 juin 1962, la Bibliothèque Universitaire fut incendiée, acte non revendiqué mais conforme à l'annonce d'une politique de la terre brûlée diffusée la veille par l'OAS sur les ondes d'un émetteur pirate, la base matérielle de la section d'allemand disparut. Il revint au germaniste Gilbert Badia, missionné à Alger après l'Indépendance au titre de la coopération, de la refonder et de la diriger jusqu'à son retour en France en 1966. »⁵

Aperçu sur les études germaniques à l'université d'Alger

Jusqu'en 1970, l'enseignement de la langue allemande à l'université est resté aligné sur le système français, c'est-à-dire que le nouveau bachelier préparait un parcours qui durait trois ans, pour obtenir à la fin de la formation une Licence-ès Lettres. La première année était considérée comme une année préparatoire aux études universitaires, et fondamentalement comme une année d'apprentissage de la langue, et les quatre certificats qui constituaient le diplôme devaient être acquis dans les deux années suivantes :

- Certificat 1 : en Etudes pratiques (la formation se basait sur l'histoire, la civilisation des pays germanophones et la traduction de l'allemand vers le français)
- Certificat 2 : en Philologie (la formation se basait sur l'histoire de la langue, l'étude des textes du moyen haut allemand et la traduction du français vers l'allemand)
- Certificat 3 : en Littérature (Histoire de la littérature)
- Certificat 4 : en Littérature comparée ou Linguistique générale, plus une autre langue étrangère au choix.

La langue de l'enseignement dans le département d'allemand était le français et les enseignants étaient également des Français. La plupart des étudiants étaient aussi français, coopérants ou épouses de coopérants, et quelques Allemands. À cette époque, les Algériens n'avaient guère d'intérêt pour l'allemand. En 1971/72 et avec la première réforme universitaire, les données ont changé. Les étudiants ont été de plus en plus fréquemment des Algériens. Des enseignants allemands venus de RDA ont remplacé les enseignants français dans le cadre d'une convention culturelle entre l'Algérie et la République démocratique alle-

⁴ Futur co-auteur, avec Fernand Mossé, du *Manuel de l'allemand du Moyen Age des origines au XIVème siècle : grammaire, textes, glossaire* (1942)

⁵ Communication personnelle d'Eugène Faucher, professeur émérite à l'Université de Lorraine.

mande, et la langue d'enseignement est devenue l'allemand au lieu du français. Le contenu de la formation et le système d'enseignement ont également changé : l'année préparatoire a disparu et le système de certificats a été remplacé par le système modulaire. A la fin de son parcours, l'étudiant obtenait une Licence d'enseignement au lieu d'une Licence-ès Lettres. La traduction et l'interprétariat ont été inclus dans l'enseignement universitaire depuis 1963, lorsqu'a été fondée l'Ecole supérieure de traduction et d'interprétariat à l'Université d'Alger. Trois combinaisons de langues étaient assurées : arabe-français-anglais, arabe-français-espagnol, arabe-français-allemand. Cette école est devenue plus tard selon le Décret 98-253 du 17/08/1998 un département rattaché à la Faculté des Lettres et des Langues⁶.

Il apparût graduellement la nécessité d'une nouvelle réforme du système d'enseignement de l'allemand à l'université, à cause des inconvénients de l'ancien système, trop chargé pour une durée d'études de seulement trois ans, et qui imposait donc aux étudiants un rythme très lourd. A partir de l'année 1983, fut mis en place un nouveau système d'enseignement : la formation qui durait auparavant 3 ans fut remplacée par un parcours de quatre ans. Le nouveau parcours de licence était beaucoup plus orienté vers la langue et la linguistique, montrant beaucoup de changements dans le choix des modules ou dans la méthode d'enseignement. Les changements recherchaient une implication plus active des étudiants, qui devaient préparer beaucoup d'exercices, d'exposés et rédiger un mémoire en quatrième année ou faire un stage pratique pour obtenir leur diplôme. Les études de post-graduation (le Magister) n'étaient pas assurées en Algérie jusqu'à l'année 1984 : jusqu'à cette date, on préparait un diplôme de Magister ou un diplôme de Doctorat en RDA, RFA ou en France. A la fin des années 90 cependant, les réformes ont rendu possible l'encadrement total des doctorants par des universitaires algériens.

En 1997, une volonté d'améliorer une nouvelle fois le système d'enseignement de l'allemand dessiné en 1983 a bâti un nouveau parcours de quatre ans qui a inclus tous les modules qu'exigeait un enseignement professionnel de la langue allemande : expression écrite et orale, grammaire, linguistique, littérature, civilisation, traduction, didactique et psychopédagogie.

Précisons que l'allemand n'est toujours pas enseigné dans toutes les universités algériennes, mais seulement à l'Université d'Alger, à l'Université d'Oran, à l'Université de Mostaganem et à l'Université de Sidi Bel Abbes. Ces trois dernières universités se situent à l'ouest de l'Algérie, ce qui transforme l'est de l'Algérie en désert universitaire pour les études germaniques. C'est pour cette raison qu'on envisage d'ouvrir un nouveau département d'allemand à l'Université de Bejaia (Bougie), située à l'est de l'Algérie, département qui

⁶ www.erudit.org/revue/meta/2000/v45/n3/001864ar.pdf

pourrait être ouvert pour l'année universitaire 2013-2014 ou la suivante. Cette création permettrait un équilibre dans la répartition géographique des étudiants, sachant que l'Université de Bougie est un pôle universitaire très important en Algérie dans le domaine des langues. Par ailleurs, ce nouveau département sera le fruit d'une coopération entre les deux grands anciens départements d'allemand en Algérie, celui d'Alger et celui d'Oran, donc le fruit de deux expériences différentes dans l'enseignement de la langue allemande en Algérie.

L'enseignement d'allemand à l'Université d'Alger : système « classique » (jusqu'en 2004)

La nouvelle Faculté des lettres et langues a été instituée aux termes du décret 98-253 du 17 août 1998 avec la restructuration de l'Université en Facultés organisées différemment. Cette faculté se compose à présent de différents départements dont le département d'Espagnol, d'Allemand, d'Italien et de Russe qui a son nouveau siège à Bouzareah (Alger). Le rassemblement de ces quatre langues en un seul département est dû au nombre inférieur d'étudiants qui étudient ces langues par rapport aux étudiants qui font du français ou de l'anglais, langues qui ont des départements indépendants.

Concernant l'enseignement de la langue allemande, le système est resté stable depuis la réforme de 1997, et a été dénommé « système classique ». Il n'y a pas eu de changement ni dans la durée du parcours, ni dans la répartition des modules et la formation se déroule toujours en quatre ans. En première année, la formation propose différents modules qui permettent aux étudiants d'approfondir leurs connaissances en langue allemande, sachant que la plupart des étudiants qui choisissent cette langue ont acquis des connaissances au lycée, où ils ont pu travailler cette langue en tant que troisième langue vivante au cours des deux années précédant le baccalauréat. L'étudiant est invité à s'inscrire dans les modules suivants : expression orale et écrite, initiation à la traduction (allemand-arabe, arabe-allemand), introduction à la civilisation allemande, autrichienne et suisse, littérature allemande, linguistique, grammaire, civilisation universelle et musulmane, linguistique arabe et une langue étrangère (le français, l'anglais ou l'italien). La seconde année se considère comme la poursuite de la première année, avec quelques changements dans les modules proposés : de nouveaux modules sont ajoutés aux dépendants d'autres et on retrouve alors : expression écrite et orale, traduction (allemand-arabe, arabe-allemand), littérature, civilisation, linguistique, études scientifiques de la langue (Wortbildung), littérature arabe et histoire de l'Algérie (deux modules enseignés en arabe), introduction aux sciences de la communication (en français) et langue étrangère.

La troisième année est une année de spécialisation. Les étudiants ont le choix entre deux filières ou domaines : Enseignement et Recherche (ER) et

Langues appliquées (LA), ce qui les aide à envisager leur orientation professionnelle. Par ailleurs ils ont des modules communs, qui sont : expression écrite et orale, étude scientifique de la langue (Sprachgeschichte), littérature, civilisation et langue étrangère. Les modules de spécialisation sont les suivants :

- **Enseignement et Recherche** : linguistique, didactique, méthodologie et psycho- pédagogie.
- **Langues appliquées** : textes et sociétés, langues des sciences et des techniques (LST), traduction et syntaxe.

La dernière année, l'étudiant suit des cours en fonction de sa spécialité qui sont la suite logique des modules pris au cours de la troisième année. Un seul module en commun est destiné à tous les étudiants, qui est « critique et analyse du texte », enseigné en allemand. Un mémoire doit également être rédigé par tous les étudiants des deux spécialités proposées. La langue de rédaction en est l'allemand, mais le travail écrit ne donne pas lieu à une soutenance. Les étudiants peuvent choisir le thème qu'ils souhaitent, mais doivent veiller à ce que la problématique choisie soit nouvelle. Concernant l'organisation générale de l'année universitaire algérienne, chaque année se compose de deux semestres, à l'issue desquels on doit passer les premiers examens. En cas d'échec, l'étudiant pourra être admis à repasser un premier examen de session rattrapage, qu'on nomme en Algérie « la synthèse », juste après la publication des résultats à la fin de l'année, pour essayer de rattraper et valider l'année. Le cas échéant, l'étudiant qui n'a pas réussi cet examen de synthèse a encore une chance de valider son année en passant un examen de rattrapage juste au début de la nouvelle année universitaire.

Le nombre d'inscrits au département d'allemand était relativement élevé dans ce système dit « classique » par rapport à la période précédente (1972 à 1983), mais il reste inférieur au nombre des étudiants qui sont inscrits pour faire des études de français ou d'anglais. Par exemple, dans ma promotion (2002-2003), le nombre d'inscrits n'a pas dépassé 130 étudiants en première année, et ce chiffre diminuait en deuxième année et ainsi de suite pour différentes raisons : ou bien l'année n'était pas validée (échec aux examens), ou bien il se faisait un transfert vers d'autres filières ou un changement d'université. Généralement, les étudiants orientés pour faire un parcours d'allemand ont déjà appris cette langue au lycée et l'ont choisie pour leurs études, mais il y a toujours des exceptions, c'est-à-dire que quelques étudiants peuvent être orientés vers cette formation sans l'avoir désiré en raison des limitations de possibilité d'inscription. La plupart de ces étudiants changent alors de filière quand ils en ont la possibilité, mais certains tombent parfois sous le charme de cette langue et ils se consacrent alors à son apprentissage et à sa maîtrise. Mlle Fatiha Chalabi, l'un de ces cas exceptionnels, affirme : «Je n'avais eu aucun contact avec

l'allemand, mais on m'a orienté pour faire l'allemand à l'université d'Alger. Je voulais faire un transfert de dossier et m'orienter ou bien vers le français ou vers l'anglais, mais on me l'a refusé, donc j'ai décidé de faire cette formation et me donner une chance pour découvrir cette langue totalement nouvelle pour moi, et je suis contente de l'avoir fait.»⁷ Cette demoiselle a eu, après une première année difficile, une licence d'allemand à l'université d'Alger en spécialité Enseignement et recherche, et elle est maintenant enseignante d'allemand au lycée. Elle a ensuite passé le concours de Magister à l'université El-Sania à Oran, l'a soutenu en juin 2012 et va rejoindre prochainement le département d'allemand à l'université d'Alger 2 comme enseignante universitaire. « Je veux enseigner l'allemand à l'université et transmettre tout ce que je peux à ces jeunes étudiants qui ont choisi la langue de Goethe pour leur carrière professionnelle, et plus tard, j'aimerais bien aussi faire un Doctorat », a-t-elle ajouté. Ce cas exceptionnel par sa réussite reste cependant représentatif de l'attraction que peut développer la langue allemande pour les étudiants algériens.

Après la nouvelle répartition que l'Université d'Alger a connue aux termes du décret n° 09- 340 du 22 octobre 2009, certaines annexes universitaires se sont développées et ont donné naissance à de nouvelles universités, comme c'est le cas de l'annexe universitaire de Bouzareah, qui était auparavant rattachée à l'Université d'Alger, et qui est transformée maintenant selon le même décret en université, « Université d'Alger 2 », qui réunit en son sein deux facultés : la Faculté des lettres et des langues, la Faculté des sciences sociales et humaines, ainsi que deux instituts et le centre d'enseignement intensif des langues. Le département des langues espagnoles, allemandes, italiennes et russes a été déplacé à son nouveau siège à Bni Messous (Alger).

Le LMD dans l'enseignement de l'allemand à l'Université d'Alger 2

Le système LMD a été instauré récemment en Algérie. Les bacheliers de l'année 2004-2005 ont été les premières promotions du nouveau système. Dans la discipline « allemand », le département d'allemand de l'Université d'Oran a appliqué le premier le système LMD en 2006. À Alger, le département d'allemand a continué sur la lancée du système classique de 1997 et il a fallu attendre septembre 2010 pour que ce nouveau système y soit adopté, au motif des différents correctifs qui devaient être introduits dans les programmes et les méthodes d'enseignement. L'intitulé de la licence est à présent « Langue et littérature allemandes ». Cette nouvelle licence a pour objectif de former des spécialistes de la langue et de la culture allemande en solidifiant les connaissances acquises au lycée, et en mettant toujours un accent particulier sur la grammaire et le caractère idiomatique de la langue. La licence est préparée en 3 ans après l'obtention

⁷ Communication personnelle à l'auteur.

du baccalauréat. Elle est structurée en 6 semestres et l'évaluation des enseignements se fait dans presque toutes les matières par l'addition d'un contrôle continu obligatoire tout au long de l'année et d'un examen final dans toutes les matières à la fin de chaque semestre. Les étudiants qui n'auront pas pu valider un des semestres ou parfois les deux pourront se présenter au rattrapage, appelé aussi « deuxième session » pour améliorer leurs notes. Les résultats des examens sont portés à la connaissance des étudiants par voie d'affichage, mais les enseignants font généralement une correction et une remise des notes avant l'affichage pour donner la possibilité à l'étudiant de comprendre ses erreurs et se corriger. La démarche est vécue comme une initiative de la part des enseignants pour assurer le transfert positif du savoir.

Dans le but d'atteindre une meilleure qualité d'enseignement, le programme et le contenu du parcours ont été presque complètement revus. De nouveaux modules sont présents dans le parcours, comme la phonétique, l'informatique et la méthodologie des travaux universitaires. Les modules enseignés pendant la première année (S1, S2) sont les suivants : technique de l'expression écrite, technique de l'expression orale, morphosyntaxe, phonétique, introduction à la littérature allemande, introduction à la civilisation allemande, langue nationale (langue et grammaire arabe), langue étrangère (anglais). En deuxième année (S3, S4), on garde quasiment les mêmes modules en changeant naturellement le contenu : compréhension et expression écrite, compréhension et expression orale, morphosyntaxe, linguistique (introduction à la linguistique + phonétique et phonologie), civilisation autrichienne, littérature allemande, langue nationale (arabe), langue étrangère (anglais). La troisième et la dernière année (S5, S6) de la licence présente un programme plus riche et plus varié, puisque l'étudiant a acquis en arrivant à ce stade une bonne base lui permettant de recevoir des informations plus approfondies : compréhension et expression écrite, compréhension et expression orale, morphosyntaxe, linguistique (écoles linguistiques), histoire et culture (sémiologie textuelle de la littérature, civilisation), méthodologie (méthodes de travail universitaire), langues des sciences et des techniques (UE découverte), didactique (sciences de l'éducation), TICE (Technologie de l'information et de la communication dans l'enseignement, enseigné en français), langue nationale (arabe), langue étrangère (anglais). De plus, un travail de recherche doit être remis à la fin de la troisième année en relation avec le module de méthodologie.

Les traits qui définissent le Master proposé à l'Université d'Alger ne sont pas encore clairs, puisque l'application du système LMD n'en est qu'à ses débuts dans cette université, mais : « Il y a une offre de Master pour l'année universitaire 2013-2014. On a fixé un taux d'admission au Master de 25% du nombre des étudiants de troisième année. Cela se fera sur étude de dossier, c'est-à-dire

par ordre de mérite, selon la moyenne obtenue durant le cursus. Ce sera une commission qui étudiera les dossiers » a déclaré M. Taieb-Soulimane Mouhamed⁸, chef du département d'Espagnol, d'Allemand, d'Italien et de Russe et enseignant d'allemand à l'université d'Alger 2.

L'équipe d'encadrement de la formation se compose de 49 enseignants d'allemand, qui assurent le déroulement des cours, dont 19 titulaires qui diffèrent par le grade : professeurs, maitres de conférence et maitres assistants. Trente personnes sont vacataires, parmi lesquelles certains attendent le recrutement officiel comme enseignant titulaire, après avoir passé le concours ou l'entretien de la titularisation le 31 octobre 2012. Cette année 2012-2013, 20 postes ont été donnés par le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique pour recruter des enseignants d'allemand à l'Université d'Alger pour couvrir le manque d'enseignants au département d'allemand et les résultats de la campagne de recrutement seront affichés au plus tard début avril 2013. Cette équipe d'encadrement comprend deux générations différentes, mais qui travaillent en collaboration pour assurer la même qualité d'enseignement et d'apprentissage pour tous les étudiants. Quelques enseignants ont fait leur formation en Allemagne, certains bénéficiant d'une bourse donnée par le DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst). Des séjours de 3 ou 6 mois en Allemagne leur ont permis de se perfectionner en langue allemande.

L'objectif de la formation est d'obtenir des étudiants qui maîtrisent la langue allemande, tant à l'écrit qu'à l'oral, et qui s'expriment avec aisance et clarté dans toutes les situations. Un point important de cette nouvelle réforme est de développer une capacité d'analyser la langue d'un point de vue linguistique ou grammatical, afin que l'étudiant puisse améliorer sa maîtrise de la langue allemande de façon autonome, en ayant compris comment elle fonctionne. La réforme prévoit également des connaissances améliorées dans des domaines tels que le droit, l'économie, l'informatique, la gestion, afin de préparer l'étudiant à accéder au marché de l'emploi, que ce soit dans l'enseignement ou dans des entreprises recrutant des diplômés de langue allemande. La langue d'enseignement est bien sûr l'allemand.

Le nombre d'inscrits à l'université algéroise en langue allemande a vraiment augmenté depuis l'application de cette réforme, que la cause en soit l'attractivité d'un parcours plus langagier et technique ou que des facteurs conjoncturels externes expliquent cet engouement pour l'allemand. Selon M. Taieb-Soulimane « le nombre total des étudiants qui ont pris l'allemand en cette année 2012-2013 à l'université d'Alger est élevé par rapport aux années précédentes, 570 inscrits en première année, 450 inscrits en deuxième année, 180 ins-

⁸ Communication personnelle à l'auteur.

crits en troisième année »⁹. A ces chiffres s'ajoutent les étudiants qui ont été inscrits dans le système classique avant la nouvelle réforme et qui sont les étudiants de troisième et quatrième année « classique ». C'est-à-dire que le nombre d'inscrits actuels dépasse les 1000 étudiants, et il est prévu que ce nombre augmente encore dans les années à venir après la décision du ministre de l'éducation nationale de promouvoir encore plus l'enseignement de l'allemand en Algérie, une décision prise par rapport à la coopération algéro-allemande dans les différents domaines politiques, économiques et culturels et dans le domaine de l'enseignement supérieur. Cette augmentation inattendue cause quelques difficultés et problèmes qui influencent négativement sur le déroulement de la formation. Le directeur du département indique : « Depuis ces trois dernières années, nous recevons un nombre impressionnant d'étudiants qui dépasse nos capacités d'accueil. Cela a influé négativement sur les conditions du travail. Avant, quand la promotion ne dépassait pas les 80 étudiants, nous travaillions dans la sérénité. » a-t-il encore ajouté.

L'ouverture du nouveau département d'allemand de Bougie peut être la solution pour résorber la pression qui pèse actuellement sur le département d'allemand à l'Université d'Alger 2, dans la mesure où il s'agit de la région d'où viennent la plupart des étudiants. Au sujet de ce dernier point, M. Ouanteur Abdelhamid, responsable du projet d'ouverture du nouveau département d'allemand à Bougie – projet également parrainé par le professeur Houcine Seddiki de l'université d'Oran – a affirmé que « à l'est algérien, il n'y a pas de département d'allemand et ceci dure depuis la fermeture de celui de Constantine il y a bien longtemps. Donc l'ouverture d'un département à l'est s'impose aujourd'hui vu le nombre important des étudiants qui viennent de l'est et notamment de Bejaia. »¹⁰

Les échos relatifs à l'enseignement de l'allemand dans l'Université algérienne

Les 13 et 14/02/2013, un atelier sur la question de l'ouverture de nouveaux départements d'allemand au sein des universités algériennes a eu lieu à l'ambassade d'Allemagne dans la capitale Alger. Cet atelier a réuni plusieurs hauts responsables : le directeur des affaires culturelles de l'ambassade d'Allemagne, ainsi que des représentants des universités d'Alger, d'Oran, de Sidi bel Abbes et un représentant du DAAD. Le nombre des étudiants qui opte pour l'allemand augmente d'une année à l'autre, ce phénomène se vérifiant pour divers pays du Maghreb comme l'Algérie, l'Égypte, le Maroc et la Tunisie (Seddiki, 2013 : 214). Un vrai déficit d'encadrement menace donc les universi-

⁹ Communication personnelle à l'auteur.

¹⁰ Communication à l'auteur.

tés qui proposent une formation en langue allemande. Ces données ont conduit le ministère de l'enseignement supérieur algérien à accepter d'ouvrir de nouveaux départements d'allemand en septembre 2013 au sein de plusieurs universités : Bejaia, Sétif, Tiaret (à l'ouest de l'Algérie) et Skikda (à l'est de l'Algérie), afin de créer un équilibre dans la répartition des étudiants qui veulent étudier l'allemand à l'université. L'application de cette décision sur le terrain exige un personnel qualifié, disponible et en nombre suffisant, et les anciens départements d'allemand ont le devoir de se coopérer avec les nouveaux départements. Les enseignants des anciens départements peuvent enseigner dans les nouveaux départements d'allemand. Ils auront le statut de « professeurs invités » et tous leurs frais de déplacements seront pris en charge par les responsables, sans oublier que les cours réalisées ainsi que les activités professorales effectuées seront payées en heures supplémentaires.

L'idée de lancer une formation en langue allemande comme « Techniksprache » au sein de différentes écoles supérieures a également été proposée dans l'atelier, mais la mise en œuvre de ce projet reste à discuter, puisque le manque de moyens encadrants ne permet pas pour l'instant de le réaliser. Cette intention confirme la coopération algéro-allemande dans le domaine technique et scientifique et prend acte du fait que les débouchés professionnels des étudiants sont un axe de la réflexion sur les formations.

A partir de l'année universitaire prochaine 2013-2014, un nouveau système sera aussi mis en place pour la formation en traduction et interprétariat. Les étudiants qui préparent la licence d'une langue étrangère, ainsi que les étudiants qui ont choisi l'allemand, auront la possibilité de s'inscrire en Master traduction ou interprétariat après l'obtention de la licence, ce qu'était auparavant inaccessible. A cet effet se crée un nouvel institut à l'Université d'Alger 2 (à Bouzaréah), et il est prévu d'élargir l'application de cette décision à d'autres universités, ce qui rend nécessaire un soutien extérieur venant d'au-delà des frontières.

L'Algérie a ainsi proposé dans le cadre de son programme national de soutien pour les langues étrangères d'inviter des conférenciers d'Allemagne (professeurs, docteurs et maitres de conférences) pour une période maximale de trois ans. L'Algérie assure la prise en charge totale, c'est-à-dire frais de transport, hébergement et salaire. Par ailleurs, il a été proposé d'inviter des enseignants allemands pour une courte durée dans le but de soutenir et d'encourager les départements d'allemand en Algérie, et surtout ceux des nouveaux départements qui vont ouvrir leurs portes dans la pratique à la prochaine année universitaire 2013-2014. Les professeurs qui vont venir auront le statut de « professeurs visiteurs ». Ils se présenteraient trois fois par an pour une durée de deux semaines, et l'Algérie prendrait en charge tous leurs frais ainsi que le salaire correspondant aux périodes d'enseignement. Ces demandes seront transmises au DAAD, ainsi

qu'au bureau central pour le recrutement de professionnels en Allemagne afin de toucher un grand nombre de professeurs allemands. Mais des enseignant/e/s d'origine germanophone en France sont également en contact avec ces départements algériens cherchant désespérément des formateurs en allemand. L'une de ces personnes, en contact avec le département d'allemand qui va s'ouvrir à Bejaia, déclarait récemment : « L'envie de partir en tant qu'enseignante d'allemand se nourrit d'une expérience pédagogique transnationale acquise en Allemagne et en France. Ce qui me motive depuis des années, c'est de transmettre ma culture, ma langue et l'histoire de mon pays dans d'autres pays à part l'Allemagne et la France, et j'espère que je vais réaliser mon rêve.»¹¹

Un autre problème est en discussion dans le domaine des études d'allemand en Algérie, la reconnaissance des diplômes obtenus en Allemagne ou à l'étranger. Les doctorants ayant obtenu leurs diplômes à l'étranger se confrontent à une difficulté lorsqu'ils demandent une équivalence. Le manque d'enseignants d'allemand a amené le ministère de l'enseignement supérieur à prendre la décision de reconnaître ces diplômes obtenus en Allemagne et à la même occasion de recruter ces docteurs. Il faut cependant que ces personnes en fassent expressément la demande aux autorités algériennes. Le ministère a aussi décidé de monter un programme du gouvernement algérien pour les germanistes nationaux dans le but de les former en Allemagne, qui s'ajoutent aux bourses données par le DAAD.

Pour conclure

L'enseignement de la langue allemande en Algérie a connu différentes phases et plusieurs réformes, en essayant à chaque fois de trouver la meilleure méthode pour transmettre la langue allemande. La nécessité de développer l'enseignement de l'allemand à l'université est devenu une priorité avec l'augmentation du nombre des étudiants qui s'orientent vers la langue de l'une des plus grandes puissances économiques en Europe et dans le monde. L'ouverture de ces nouveaux départements d'allemand à Bougie, à Sétif, Skikda et Tiaret est un premier pas qui exprime clairement la volonté du gouvernement algérien de promouvoir l'allemand dans l'université algérienne, ce qui ne préjuge en rien de futures initiatives.

¹¹ Communication personnelle à l'auteur.

Bibliographie :

El Corso, Kamal (1997) «Die Situation der Fremdsprachen in Algerien » in Raasch, Albert (Hg.) *Sprachenpolitik Deutsch als Fremdsprache. Länderberichte zur internationalen Diskussion*. Rodopi : Amsterdam, 9-12.

Hamida, Yamina (2011) «Germanistik und DaF in einer globalisierten Welt. Der Fall Algerien » in Middeke, Annegret (Hg.) *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland: Sprache-Philologie-Berufsbezug*. Universitätsdrucke Göttingen, 91-102.

Seddiki, Aoussine (2013) «Die DaF-Lage im Maghreb » in Grucza, Franciczek / Spiegel, Heinz-Rudi / Schneider-Mizony, Odile, Zmudzki, Jarzy (Hrsg.) *Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit*. Akten des XII. Internationalen Germanistenkongresses Warschau 2010. Peter Lang : Frankfurt, 213-218.

Yves BERTRAND

À LA PÊCHE AUX MOTS (58)

(COMMENT TRADUIRE EN ALLEMAND DES COMPOSÉS FRANÇAIS ?)

- de *perte sèche à poisson d'avril* -

PERTE SÈCHE : *der reine/glatte Verlust*

PERTES SÉMINALES NOCTURNES : *die nächtlichen Samenergüsse*

PÉTAGE DE PLOMBS : *das Ausrasten, das Ausflippen, das Durchdrehen*

PÉTARD MOUILLÉ (au sens figuré) : *der Flop, der Rohrkrepierer*

PETIT AMI : le forum de *Leo* (<http://dict.leo.org>) consacre une étude spéciale à cet item pour parvenir à la conclusion qu'il s'agit de *der Freund*. On peut ajouter *fester Freund* s'il s'agit d'une liaison d'une certaine durée.

PETIT BLANC :

Terme polysémique :

1. un homme blanc de petite taille : *ein kleiner Weißer*

2. un blanc pauvre par opposition aux blancs riches et aux noirs dans les États du Sud des États-Unis ou en République sud-africaine : *ein armer Weißer*

ARTE Reportage - das internationale Nachrichtenmagazin - samstags um 19.00 Uhr « **Die armen Weißen** » in Südafrika. (www.arte.tv/de)

3. un sorte de vin blanc, soit de pays soit du muscadet

Au demeurant bonne femme, haute en couleur, ayant sur la tête un foulard par-dessus son bonnet, se conciliant par son verbe d'ophycléide l'estime des charretiers qui lui apportaient ses marchandises et avec lesquels ses castilles finissaient par une bouteille de petit blanc . (Balzac, <i>César Birotteau</i> , p. 77)	Im übrigen war sie eine gutmütige Frau. Sie wußte sich durch ihre Männlichkeit sogar die Achtung der Fuhrleute zu verschaffen, die ihr die Waren brachten und mit denen sie etwai-ge Zwistigkeiten zuletzt immer durch eine Flasche Landwein wieder gutmachte. (Projekt Gutenberg.de, s.p.)
Fouillade a posé son menton sur ses poings et regarde sans le voir un angle de l'estaminet où les poilus s'entassent, se coudoient, se pressent et se bousculent pour passer. C'était assez bon, évidemment, ce petit blanc , mais que peuvent ces quelques gouttes dans le désert de Fouillade? (Barbusse, <i>Le feu</i> , p.192/165)	Fouillade hat sein Kinn auf die Faust gestützt und starrt, ohne ihn zu sehn, nach einer Stubenecke, in der die Soldaten aufeinanderhocken, Ellenbogen an Ellenbogen, und sich drücken und drängen, wenn einer durch will.Er war nicht schlecht, dieser Weiße , schon wahr, aber was konnten diese paar Tropfen in Fouillades Wüste ausrichten.

4. un petit verre de vin blanc :

Qu'est-ce que je vous sers, monsieur Maigret ? Il gardait son air moqueur au cours des interrogatoires les plus délicats, et il en avait subi un certain nombre dans sa carrière, qui ne comportait d'ailleurs aucune condamnation.- Un petit blanc... (G Simenon, <i>La colère de Maigret</i> , p. 72)	Was darf ich Ihnen bringen, Herr Kommissar?" Er bewahrte seine spöttische Miene selbst bei den delikatesten Verhören, und er hatte ihrer in seiner Laufbahn eine ganze Reihe durchgestanden, die jedoch nie zu einer Verurteilung geführt haben." Ein kleines Glas Weißwein... " (<i>Maigret gerät in Wut</i> , p.63)
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

PETIT BLEU : *kleiner blauer Gaskogner*

petit bleu de Gascogne, chiens courants de taille moyenne et toutes les races de chiens : description de chaque race de chien avec photos, standard. (topannu.net/griffon-)

Petit Bleu de Gascogne, **Kleiner Blauer Gascogner** ZüchterPetit Bleu de Gascogne. Kleiner Blauer Gascogner. Sie sind Züchter dieser Rasse und scheinen hier nicht auf? (www.hundund.de)

PETIT DÉJEUNER : *das Frühstück, das Kaffeetrinken, der Morgenkaffee*

PETIT FOUR : *das Petit Four (meist im Pural : die Petit Fours)*

Das **Petit Four** ist in Deutschland nicht sehr bekannt, da man hierzulande lieber auf traditionelles heimisches Gebäck zurückgreift und **Petit Fours** für den deutschen Gaumen oftmals etwas zu süß sind. Trotzdem sind sowohl glasierte als auch unglasierte Petit Fours eine nette Abwechslung am heimischen Kaffee- und Gebäckstisch. (www.punschkrapfen.de)

PETIT GARÇON : *der kleine Junge, der kleine Bub, der kleine Knabe*

PETIT GRIS :

Helix aspersa aspersa, le Petit-gris, dit aussi localement cagouille ou luma dans le sud-ouest de la France, est un escargot extrêmement répandu sur la façade atlantique française : *die gefleckte Weinbergschnecke, die kleine Weinbergschnecke*.

(C'est aussi une variété de melon, mais il ne semble pas qu'il soit connu outre-Rhin.)

PETIT SALÉ : *leicht gepökeltes Schweinefleisch (Leo), die Selchwaren, das Schäuferle*

Petit salé aux lentilles (Salt pork with lentils, **Pökelschweinefleisch mit Linsen**)

www.daskochrezept.de/.../petit-sale-aux-lentilles--salt-pork-with-lentilspoekelschweinefleisch-mit-linsen)

PETITE BOURGEOISIE : *das Kleinbürgertum*

PETITE FILLE : *das kleine Mädchen, das kleine Mädchel (s)*
différent de **petite-fille** : *die Enkelin, die Enkeltochter*

PETITE MAIN : Voici ce qu'en pense le Forum de Leo (<http://dict.leo.org/forum>)

Nur noch in der Avenue Marceau wird die alte Tradition der **petite main** gewahrt, der Fertigung vor Ort. Von der Skizze bis zur Nesselprobe, vom Annähen des Ärmels bis zum Defilee - die fast schon anachronistische Liebe zum Detail, die perfekte Linie in der Bewegung, die berühmten Futterale etwa seiner berühmten Hosenanzüge erfordern oft mehr als 100 Arbeitsstunden für ein einzelnes Kleidungsstück. (<http://www.zeit.de/2002/05>)

Kommentar : Ich würde **petite main** unübersetzt lassen, aber erklären, worum es sich dabei handelt.

C'est bien ce qui se passe :

Die junge Analphabetin Marie Benjamin (Marie Trintignant) ist "**petite main**", Schneiderin bei einem Pariser Modehaus. ... (www.tagesspiegel.de/zeitung)

Ou alors on se contente d'une traduction approximative :

Lou engagea une petite main et une arpète, ses affaires commençaient à marcher. (Benoitte Groult, <i>Les trois quarts du temps</i> , p.36)	Lou stellte eine Näherin und ein Lehrling ein, und das Geschäft begann zu laufen. (<i>Leben will ich</i> , p.44)
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Dans la hiérarchie de la couture française, **petite main** s'oppose à **seconde main** et **première main**.

PETITE MORT : *der kleine Tod*

Die französische Umschreibung für den Orgasmus La petite mort, „**der kleine Tod**“, spiegelt die Assoziation Orgasmus und Tod sprachlich wider. ... (de.wikipedia.org/wiki)

PETITE NOBLESSE : *der Kleinadel*

Prinzipiell gab es eine Gleichheit des Adels was wirtschaftliche, rechtliche und politische Privilegien betraf. Dennoch gab es zwei Schichten: **den Kleinadel** und die Magnaten (**Hochadel**). (<http://de.wikipedia.org/wiki/Szlachta>)

PETITE TENUE :

1. sens militaire : *Dienst-, Interimsuniform*. (en grande tenue, *im Paradeanzug, in Gala*); *kleine Uniform* par opposition à *große Uniform*

2. = en tenue légère : *spärlich/knapp bekleidet*

donc : *die spärliche Bekleidung*

Die Bekleidung dient nicht zur Bedeckung des Körpers, sondern soll den Körper der Tänzerin bzw. des Tänzers erotisch unterstreichen, sowie die Fantasie des Betrachters anregen. Bei einer guten Vorstellung oder zur Anheizung der Show werden Geldscheine in **die spärliche Bekleidung** gesteckt. (http://www.diemuenchner.de/Tabledance_Muenchen.html)

PETITE VÉROLE : *die Pocken*

marqué par la petite vérole : *blatternarbig*

PETITES ANNONCES : *Zeitungsannoncen/inserate*

PETITS BOULOTS : *Miinjobs*

Qui vit de petits boulots : *der Minijobber*

PÉTITION DE PRINCIPE :

Mir fällt dazu "Grundannahme" oder "Grundvoraussetzung" ein. Das ist aber im Deutschen nicht negativ besetzt. (<http://dict.leo.org/forum>)

La logique a un terme : *die Petitio Principii* :

Eine Petitio principii (lat. „Inanspruchnahme des Beweisgrundes“; *begging the question*, engl.), auch Circulus in demonstrando, ist ein argumentativer Fehlschluss, der dann vorliegt, wenn eine Behauptung, für deren Wahrheit argumentiert werden soll, in der Argumentation für diese Behauptung bereits als wahr vorausgesetzt wird. (<http://de.wikipedia.org/wiki>)

PETITS POIS : *die Erbsen*

PEUPLE FRÈRE : *das Brudervolk*

PEUR DE L'EXAMEN : *die Prüfungsangst*

PEUR DE MANQUER : *die Angst vor dem Mangel, die Angst vor dem Geldmangel*

L'épargne, la peur de manquer , la satisfaction des pères ayant sué toute leur vie pour se mettre à l'abri du besoin, la prudence des mères secouant à leur ceinture les clés tintinnabulantes des armoires et des resserrés, la discipline familiale redoublée par la férule des écoles, ce tableau se présente à l'esprit affligé de mon héros. (D. Fernandez, <i>Dans la main de l'ange</i> , p.142)	Die Sparsamkeit, die Angst vor dem Mangel , die Genugtuung der Väter, die ihr Leben lang geschwitzt hatten, um sich vor der Not zu schützen, die Umsicht der Mütter, um deren Taille die klimpernden Schlüssel der Schränke und der Vorratskammern baumelten, die Zucht und Ordnung in der Familie, verdoppelt durch die Rute in den Schulen - dieses Bild bot sich dem bekümmerten Gemüt meines Helden. (<i>In der Hand des Engels</i> , p.168)
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Das hast du schön gesagt. Ich bin selbiger Meinung, denn ohne einen finanziellen Reichtum kommen viele gar nicht zur Gesundheit oder zur harmonischen Beziehung, weil **die Angst vor dem Geldmangel** alles Andere überstrahlt. (<http://www.esoterikforum.at/forum>)

PHASE D'OVULATION : *die Ovulationsphase*

PHYSIQUE NUCLÉAIRE : *die Nuklearphysik*

PIÈCE À CONVICTION : *das Beweisstück, das Beweismaterial*

PIÈCE COMPTABLE : *der Buchungsbeleg*

PIÈCE D'ARGENT/D'OR : *das Geldstück, das Silber/Goldstück, de même : das Kupferstück, etc.*

PIÈCE D'ARTILLERIE : *das Geschütz*

PIÈCE D'ASSEMBLAGE : *der Verbindungsteil*

PIÈCE D'EAU : *das Bassin, das Wasserbecken*

Cependant, par la porte charretière de la sous-préfecture entr'ouverte, le prêtre avait dû apercevoir M. Péqueur des Saulaies assis devant la pièce d'eau , au milieu de ses familiers. (E. Zola, <i>La conquête de Plassans</i> , Projet Gutenberg, s.p.)	Unterdessen mußte der Priester durch die halbgeöffnete Toreinfahrt der Unterpräfektur Herrn Péqueur des Saulaies erblickt haben, der inmitten seiner engsten Freunde vor dem Wasserbecken saß. (<i>Die Eroberung von Plassans, DIBI, S2278</i>)
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

PIÈCE DE BOIS : *das Holzstück*

PIÈCE DE COLLECTION : *das Sammelstück, das Sammlerstück, das Schaustück*

PIÈCE DE CONCERT : *das Konzertstück*

PIÈCE DE CONTACT : *das Kontaktstück*

PIÈCE DE DERRIÈRE : *das Hinterzimmer*

PIÈCE DE DIX CENTIMES : *das Zehncentstück*

PIÈCE D'ÉCHEC : *die Schachfigur*

PIÈCE D'EXPOSTION : *das Exponat*

PIÈCE DE MONNAIE: *das Geldstück, die Münze*

PIÈCE DE RECHANGE : *der Ersatzteil, das Ersatzstück*

PIÈCE DÉTACHÉE : *der Einzelteil, der Ersatzteil*

PIÈCE DE THÉÂTRE : *das Theaterstück*

PIÈCE D'HABITATION: *der Wohnraum*

PIÈCE DE VIN : *das Weinfass*

PIÈCE D'IDENTITÉ : *der Ausweis*

PIÈCE D'UN DOLLAR/EURO/MARK, etc. : *das Dollar/Euro/Markstück*

PIÈCE D'USURE : *der Verschleißteil*

PIÈCE EN DIALECTE : *das Dialektstück*

PIÈCE EN SAILLIE : *der Erker*
PIÈCE EN UN ACTE : *der Einakter*
PIÈCE MAÎTRESSE : *das Herzstück*
PIÈCE UNIQUE : *das Unikat (e)*

PIED À COULISSE : *der Messschieber, die Messlehre, die Schublehre, die Schieb(e)lehre*

PIED D'APPEL : *das Sprungbein*

PIED DE BICHE : *das Brecheisen, die Brechstange ; der Stoffdrücker (für die Nähmaschinen)*

PIED DE CHAISE : *das Stuhlbein*

PIED DE COQ : *der Hahnentritt*

PIED DE GRUE : *faire le pied de grue: lange warten, sich die Beine in den Bauch stehen*

PIED DE NEZ : *die lange Nase*

faire un pied de nez à quelqu'un : jemandem eine lange Nase drehen

PIED MARIN : *die Seefestigkeit*

avoir le pied marin : seefest sein

PIED NOIR : *der Algerienfranzose*

PIÈGE À CONS : *die Dummenfalle*

<p>mais je suis sûr qu'ils n'ont qu'une idée en tête: trouver la combine pour se tirer de ce piège à cons avant la grande ruée (F. Cavana : <i>Les Rousskoffs</i>, p.330)</p>	<p>doch ich bin überzeugt, sie haben nur den einen Gedanken: Wie komm ich vor dem großen Sturm aus dieser Dummenfalle mit heiler Haut heraus? (<i>Das Lied der Baba</i>, p.374)</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

PIÈGE DU HORS-JEU : *die Abseitsfalle*

PIERRE À AFFÛTER : *der Schleifstein*

PIERRE À AIGUISER : *der Wetzstein*

PIERRE À CHAUX : *der Kalkstein*

PIERRE À FEU : *der Feuerstein*

PIERRE ANGULAIRE : *der Eckpfeiler (aussi au sens figuré)*

PIERRE D'ACHOPPEMENT : *der Stein des Anstoßes, der Anstoßstein*

PIERRE DE BORDURE : *der Bordstein*

PIERRE DE CONSTRUCTION : *der Baustein*

PIERRE DE LUNE : *der Mondstein*

PIERRE DE TAILLE (équarrie) : *der Quaderstein*

PIERRE DE TOUCHE : *der Prüfstein*

Ein **Prüfstein** (ältere Bezeichnung **Probierstein**) ist ein kleiner Reibstein, der zur Feststellung der Zusammensetzung und des Reinheitsgrades von Edelmetallen benutzt wird. (<http://de.wikipedia.org/wiki>)

PIERRE PHILOSOPHALE : *der Stein der Weisen*

PIERRE PONCE : *der Bimsstein*

PIERRE PRÉCIEUSE : *der Edelstein*

PIERRE TOMBALE : *der Grabstein*

PIGEON VOYAGEUR : *die Brieftaube*

PILE ATOMIQUE : *die Atombatterie, die Nuklearbatterie, der Atomreaktor*

PILIER DE BAR/BISTROT/CABARET : *der Kneipenstammgast, der Kneipenbruder*

Sagt der **eine Kneipenbruder** zum anderen: "Wenn ich jetzt nach Hause komme, kocht meine Alte wieder vor Wut." Sagt der andere: "Du hast es gut. Ich kriege so spät nie mehr etwas Warmes zu essen."

c'est un pilier de bar : er ist standig in den Kneipen unterwegs, er hängt die meiste Zeit in der Kneipe

PILOTE AUTOMATIQUE : *der automatische Pilot*

Ein **automatischer Pilot** vermag ein Großflugzeug zu steuern, was die wenigsten von uns je können werden (lebenssinn.com/)

PILOTE DE CHASSE : *der Jagdpilot (en,en)*

PILOTE DE COMBAT : *der Kampfflieger*

PILOTE DE COURSE : *der Rennfahrer*

PILOTE D'ESSAI : *der Testpilot (en,en), der Versuchspilot (en,en)*

PILOTE DE L'AÉRONAVAL : *der Marineflieger*

PILOTE DE LIGNE : (aviation) *der Linienspilot (en,en)*; (bus) *der Linienfahrer*

PILOTAGE AUTOMATIQUE : *der Autopilot (en,en)*

PILULE DU LENDEMAIN : *die Pille danach*

PINCE-MONSEIGNEUR : *die Brechstange*

PION SACRIFIÉ : *das Bauernopfer*

Bau|ern|op|fer, das (Schach): *das Preisgeben, Schlagenlassen eines Bauern (2 a) zugunsten einer bestimmten angestrebten Stellung: durch das B. wurden für den Läufer die Diagonalen geöffnet; Ü die Entlassung des untergeordneten Beamten war ein echtes B. (geschah nur, um die eigene Position behalten zu können). (Duden - Deutsches Universalwörterbuch).*

PIQUET DE GRÈVE : *der Streikposten*

PIQÛRE D'ÉPINGLE : *der Nadelstich (e), der Piekser (-)*

Aussi au sens figuré :

Nadelstiche aus Pjöngjang Und noch ein **Piekser** von Kim Jong Un: Nordkorea reaktiviert einen Atomreaktor (<http://www.sueddeutsche.de/02.0402113>)

PISTE CAVALIÈRE : *der Reitweg*

PISTE CYCLABLE : *der Fahrradweg, der Radweg*

PISTE D'ATERRISSAGE : *die Landebahn, die Landepiste*

PISTE DE BOBSLEIGH : *die Bobbahn*

PISTE DE BOWLING : *die Bowlingbahn*

PISTE DE DANSE : *die Tanzfläche*

PISTE DE DÉCOLLAGE : *die Abflugbahn, die Startbahn*

PISTE DE QUILLES : *die Kegelbahn*

PISTE D'ESSAI : *die Teststrecke*

PISTE DE SKI DE FOND : *die Loipe*

PISTE DE TARTAN : *die Tartanbahn*

PISTE SONORE : *die Tonspur*

PLACE D'ARMES : *der Exerzierplatz, der Paradeplatz*

PLACE D'HONNEUR : *der Ehrenplatz*

PLACE DE COIN : *der Eckplatz*

PLACE DE L'ÉGLISE : *der Kirchplatz*

PLACE DE PREMIÈRE CLASSE : *der Platz erster Klasse*

PLACE DE STATIONNEMENT : *der Parkplatz, der Stellplatz, der Abstellplatz*

PLACE DES FÊTES : *der Festplatz*

PLACE DE THÉÂTRE : *der Theaterplatz*

PLACE DU MARCHÉ : *der Marktplatz*

PLACE DU MORT : *der Todessitz*

PLACE DU VILLAGE : *der Dorfplatz*

PLACE ASSISE : *der Sitzplatz*

PLACE DEBOUT : *der Stehplatz*

PLACE FORTE : *die Festung*

PLACE PERDUE : *die Raumverschwendung*

PLACE PUBLIQUE : *der öffentliche Platz*

sur la place publique : *in aller Öffentlichkeit*

être exécuté en place publique : *öffentlich hingerichtet werden*

PLAINTÉ AUPRÈS DE LA COUR CONSTITUTIONNELLE : *die Verfassungsklage*

PLAN D'ACTION : *der Aktionsplan*

PLAN D'AMORTISSEMENT : *der Tilgungsplan*

PLAN D'ASSAINISSEMENT : *der Sanierungsplan*

PLAN D'AUSTÉRITÉ : *das Sparprogramm, der Sparplan,*

PLAN D'EAU : *die Wasserfläche, der Wasserspiegel*

PLAN D'ÉPARGNE : *der Sparplan*

PLAN D'ÉPARGNE EN ACTIONS (P.E.A.) : *der Aktiensparplan*

PLAN D'ÉPARGNE LOGEMENT : *der Bausparplan.*

PLAN DE BATAILLE : *der Schlachtplan*

PLAN DE CAMPAGNE : *der Feldzugsplan, der Kampagneplan, der Plan der Kriegskampagne, die Planung der Kriegskampagne*

PLAN DE CONQUÊTE : *der Eroberungsplan*

PLAN DE DÉVELOPPEMENT : *der Entwicklungsplan*

PLAN DE FINANCEMENT : *der Finanzierungsplan, das Finanzierungsprogramm*

PLAN DE REDRESSEMENT : *der Sanierungsplan, das Sanierungsprogramm*

PLAN DE RESTRUCTURATION : *der Umbauplan*

PLAN DE SECOURS/PLAN D'URGENCE : *der Notfallplan*

PLAN DE SYMÉTRIE : *die Symmetrieebene*

PLAN DE TRAVAIL (d'une cuisine) : *die Arbeitsfläche*

PLAN D'OCCUPATION DES SOLS : *der Flächennutzungsplan*

PLAN D'URBANISME : *der Bebauungsplan, der Stadtentwicklungsplan*

PLAN INCLINÉ : *die schiefe Ebene, (mines) der Bremsberg*

PLAN QUINQUENNAL : *der Fünfjahresplan*

PLAN SOCIAL : *der Sozialplan*

Nach der gesetzlichen Definition des ¹ (BetrVG) ist unter einem **Sozialplan** eine Vereinbarung zwischen Betriebsrat und Arbeitgeber über den Ausgleich oder die Milderung der wirtschaftlichen Nachteile zu verstehen, die dem Arbeitnehmer infolge von geplanten Betriebsänderungen entstehen; eine spezielle Form des **Sozialplans** ist der Sozialtarifvertrag. (<http://de.wikipedia.org/wiki/Sozialplan>)

PLANCHE À BILLETS : *die Notenpresse*

PLANCHE À CLOUS : *das Nagelbett, das Fakirbett, die Nagelmatte*

PLANCHE À DESSIN : *das Reißbrett*

PLANCHE À LAVER : *das Hackbrett*

PLANCHE À PAIN : *das Brotbrett (au figuré: schmales Handtuch)*

PLANCHE À PÂTISSERIE : *das Nudelbrett*

PLANCHE À REPASSER : *das Bügelbrett* (au figuré: femme avec peu de poitrine) c'est une planche à repasser : *sie ist flach wie ein Brett*

PLANCHE À ROULETTES : *das Rollbrett, das Skateboard*

PLANCHE À VOILE : *das Surfbrett* ; (le sport) *das Windsurfen, das Windsurfing*

il fait de la planche à voile: *er geht windsurfen*

PLANCHE DE SALUT : *die letzte Rettung/Hoffnung, der Rettungsanker*

PLANCHER DES VACHES : *der feste Boden, das feste Land, das Festland*

PLANTE À FLEURS : *die Blütenpflanze, die Blumenpflanze*

PLANTE D'AGRÉMENT/D'ORNEMENT : *die Zierpflanze*

PLANTE D'APPARTEMENT/D'INTÉRIEUR : *die Haus/Zimmerpflanze*

PLANTE DE JARDIN : *die Gartenpflanze*

PLANTE DU PIED/DES PIEDS : *die Fußsohle*

PLANTE MÉDICINALE : *die Heilpflanze*

PLANTE VERTE : *die Blattpflanze*

PLANTE VIVACE : *die Staude*

PLAQUE D'ÉGOUT : *der Kanaldeckel, der Gullydeckel*

PLAQUE CHAUFFANTE/DE CUISSON : *die Heiz/Kochplatte*

PLAQUE MINÉRALOGIQUE/D'IMMATRICULATION : *das Nummernschild, das Autokennzeichen*

PLAQUE SENSIBLE : *die photographische Platte*

PLAQUE TOURNANTE : *die Drehscheibe*

PLAT DE CÔTES : *die Spannrippe, die Knochendünnung*

Als **Spannrippe** oder **Knochendünnung** werden die unteren Brustrippen beim Rind bezeichnet (www.lebensmittelllexikon.de)

PLAT DE LA MAIN : *die flache Hand* (cf. *le creux de la main* : *die hohle Hand*)

PLAT DE RÉSISTANCE : *das Hauptgericht* ; (figuré) *die Krönung*

PLAT DU JOUR : *das Tagesgericht*

PLAT PAYS : *das flache Land* (titre allemand de la chanson de J. Brel)

PLEIN AIR : *das Freiland, die Freiluft* (*das Freiluftkino, die Freiluftschule*)
das Freilicht (*das Freilichtmuseum, die Freilichtbühne, das Freilichttheater, das Freilichtspiel*) *das Openair, das Openairfestival, das Openairkino, die Openairsendung*)

en plein air : *im Freien*

piscine en plein air : *das Freibad* (par opposition à : *das Hallenbad*)

PLEIN EMPLOI : *die Vollbeschäftigung*

PLEINE LUNE : *der Vollmond*, par opposition à : *der Halbmond* (*der zunehmende/abnehmende Halbmond*)

PLEINS POUVOIRS : *die unbeschränkte Vollmacht, die Vollmächtigung, die Bevollmächtigung*

POCHE D'EAU : *die Wasseransammlung, der Wassersack*

ein **Wassersack** ist eine (unerwünschte) Stelle, an der Wasser nicht abfließen kann. (*Leo/Forum*)

POCHETTE SURPRISE : *die Wundertüte*

POÊLE À FRIRE : *die Bratpfanne*

POÈME EN PROSE : *das Prosagedicht*

POÈTE MAUDIT : *der Poète maudit*

Poète maudit (dt. *verfemter Dichter*) bezeichnet eine seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts typisierte Lebenshaltung in Literaten- und Künstlerkreisen. Als *Poète maudit* gilt im Allgemeinen der begabte avantgardistische Schriftsteller, der sich an den Rand der Gesellschaft stellt und deren von ihm als vulgär erlittene Werte in provokanter und oft auch selbstzerstörerischer Weise zurückstößt. Zum Bild des *Poète maudit* gehört auch, dass sein künstlerisches Werk erst nach seinem (frühen) Tod breite Anerkennung findet. (http://de.wikipedia.org/wiki/Poète_maudit)

POIDS COQ : *das Bantamgewicht* (de même: *Fliegengewicht, Federgewicht, Leichtgewicht, Weltgewicht, Mittelgewicht, Halbschwergewicht, Schwergewicht, Superschwergewicht*)

POIDS LOURD :

1. le boxeur (voir ci-dessus)
2. le camion : *der Lastkraftwagen, der LKW, der Laster*

POIDS MORT :

1. technique : *das Eigengewicht, das tote Gewicht, die Totlast*
2. figuré : *der Hemmschuh, das Hemmnis, die Last, der unnütze Ballast*

POIGNÉE D'AMOUR : *das Fettpölsterchen (an den Hüften), das Hüftpölsterchen*

POIGNÉE DE MAIN : *die Handreichung, der Händedruck, das Händeschütteln, der Handschlag*

qqn donne une poignée de main à qqn.: *jd gibt jdm die Hand*

Der Handschlag selbst sollte weder zu sanft noch schraubstockartig ausfallen und kaum län-

ger dauern als unbedingt erforderlich. Minutenlanges **Händeschütteln** ist Politikern für die Kamera vorbehalten. Im Hinblick auf den zunehmenden anglo-amerikanischen Einfluss ist anzumerken, dass ein **Händedruck** kein unbedingtes Muss ist. Einen angebotenen **Handschlag** (gleichviel ob unter Beachtung der Regeln oder nicht) zu übergehen, ist in jedem Fall ein rücksichtsloser Affront, der mit Überlegenheit nichts zu tun hat. (www.knigge.de)

POIL À GRATTER : *das Juckpulver*

POINT CARDINAL : *die Himmelsgegend, die Himmelsrichtung*

POINT CENTRAL : *der Mittelpunkt ; (terrain de sport) der Anspielpunkt*

POINT CHAUD : *der Konfliktherd, der Krisenherd, der Krisenpunkt*

POINT COMMUN : *die Gemeinsamkeit*

POINT CRITIQUE : *der kritische Punkt*

POINT CULMINANT : *der Gipfelpunkt, der Höhepunkt, der Kulminationspunkt*

POINT FAIBLE : *die Schwachstelle*

POINT D'ACCÈS : *der Zugangspunkt ; (technique) der Anschaltspunkt ;*

POINT D'APPUI : *der Stützpunkt, der Ruhepunkt ; (technique) der Auflagepunkt*

POINT D'ARRIVÉE : *das Ziel, der Ankunftspunkt, die Ankunftsstelle*

POINT D'ATTAQUE : *der Angriffspunkt*

POINT D'EAU : *die Wasserstelle, die Wasserentnahmestelle*

POINT D'ÉBULLITION : *der Siedegrad, der Siedepunkt*

POINT D'ENTRÉE : *der Einstiegsort ; (commerce) die Gewinnschwelle, die Gewinnzone, die Rentabilitätsschwelle, die schwarze Null*

POINT D'EXCLAMATION : *das Ausrufezeichen*

POINT D'HONNEUR : *die Ehrensache*

qui met son point d'honneur à faire qq. chose : setzt seine Ehre darein, etwas zu tun

POINT D'IMPACT : *der Einschuss, die Einschussstelle*

POINT D'INDICE : *der Indexpunkt*

POINT D'INTERROGATION : *das Fragezeichen*

POINT D'INTERSECTION : *der Schnittpunkt*

POINT D'ORGUE : *die Fermate ; (figuré) der Abschluss/Höhepunkt*

POINT DE CHAINETTE : *der Kettenstich*

POINT DE CHUTE : *der Aufschlag, der Einschlagpunkt ; (au sens figuré : un endroit où se loger) das Quartier*

POINT DE CONDENSATION : *der Kondensationspunkt*

POINT DE CONGÉLATION : *der Gefrierpunkt*

POINT DE CONTACT : *der Berührungspunkt*

POINT DE CONTRÔLE : *der Kontrollpunkt, die Kontrollstelle*

POINT DE CÔTÉ : *das Seitenstechen*

- POINT DE CROIX** : *der Kreuzstich*
POINT DE DÉPART : *der Ausgangspunkt, der Ansatz, der Ansatzpunkt*
POINT DE DROIT : *der Rechtspunkt*
POINT DE FAIT : *die Tatfrage*
POINT DE FIXATION : *der Befestigungsstich*
POINT DE FRICTION : *der Reibungspunkt, der Streitpunkt*
POINT DE FUITE : *der Fluchtpunkt*
POINT DE FUSION : *der Schmelzpunkt*
POINT DE JONCTION : *die Verbindungsstelle ; (textile) der Verbindungsstich*
POINT DE LIQUÉFACTION : *der Schmelzpunkt*
POINT DE MIRE : *der Blickpunkt ; (technique) der Zielpunkt ; der Blickfang (qui attire la curiosité)*
POINT DE NON RETOUR : *der Point- of- no- return, (der Punkt, an dem es kein Zurück gibt)*
POINT DE PASSAGE : *der Durchgangspunkt*
POINT DE PENALTY : *der Elfmeterpunkt*
POINT DE RALLIEMENT : *der Sammelplatz, der Treffpunkt*
POINT DE RASSEMBLEMENT : *der Sammelpunkt*
POINT DE RÉFÉRENCE : *der Bezugspunkt*
POINT DE REPÈRE : *der Anhalt, der Anhaltspunkt, der Fixpunkt, der Orientierungspunkt*
POINT DE RUPTURE : *die Bruchstelle ; (technique) die Schaltstelle*
POINT DE SATURATION : *der Sättigungspunkt*
POINT DE SUSPENSION : *der Auslassungspunkt*
POINT DE SYMÉTRIE : *der Symmetriepunkt*
POINT DE VENTE : *das Geschäft, die Verkaufsstelle, der Verkaufspunkt*
POINT DE VUE : *die Aussicht ; der Aussichtsturm ; (figuré) die Meinung, die Einstellung, der Gesichtspunkt, die Sichtweise, der Standpunkt*
POINT DU JOUR : *der Tagesanbruch*
POINT FIXE : *der feste Punkt, der unverrückbare Punkt ; (mathématique) der Fixpunkt*
POINT NOIR : *(dermatologie : le comédon) der Mitesser ; (circulation) : der neuralgische Punkt*
POINT SENSIBLE : *die empfindliche Stelle, der wunde Punkt*
- POINTE D'ASPERGE** : *die Spargelspitze*
POINTE DE DIAMANT : *die Diamantspitze, der Diamantgriffel*
POINTE DE FEU (chirurgie) : *das konische Eisen*
« cautère conique ou la pointe de feu » (...) **des konischen Eisens** bedient man sich, um Hand und Wundränder durchzubrennen, in Höhlen zu cauterisieren (...) (*Theoretisch-praktisches Handbuch der Chirurgie - Google Buchsuche-Ergebnisseite, Johann Nepomuck Rust – 1831*)

POINTE DE TERRE : *die Landzunge*

POINTE DE VITESSE :

pousser une pointe de vitesse : *auf Spitzengeschwindigkeit, auf höchste Geschwindigkeit gehen (Sachs-Villatte), einen Spurt einlegen (Pons)*

POINTE DES PIEDS : *die Zehenspitze*

sur la pointe des pieds : *auf Zehenspitzen ; (figuré) behutsam*

POINTE DU JOUR : *die Morgendämmerung*

POINTE DU MENTON : *die Kinnspitze*

POINTE DU PIED : *die Fußspitze*

POINTE SÈCHE :

1. l'outil : *die kalte Nadel*

2. l'oeuvre : *die (Kaltnadel)radierung*

POIRE À LAVEMENT : *die Birnenspritze, die Klistierspritze*

POIRE D'ANGOISSE : *die Mundbirne*

Die **Mundbirne**, auch **Folterbirne** oder **Spreizbirne** genannt, ist ein Folterinstrument und gehört zu den sogenannten Schädelsschrauben. Sie besteht aus zwei oder mehr löffelförmigen Schalen, die in namensgebender Birnenform zusammengelegt und am verjüngten Ende beweglich miteinander verbunden sind. Im Inneren befindet sich ein einfacher Gewindemechanismus, über den die Teile auseinandergedrückt werden können, indem das Gewinde, normalerweise mittels einer Schraube am verjüngten Ende, entsprechend bewegt wird. (<http://de.wikipedia.org/wiki/Mundbirne>)

POIS GOURMAND : *die Zuckererbse, die Zuckerschote*

POIS DE SENTEUR : *die (wohlfriechende) Wicke*

POISSON D'ARGENT : *das Silberfischchen*

POISSON D'AVRIL : *der Aprilscherz*

poisson d'avril ! (exclamation): *April ! April!*

qqn fait un poisson d'avril à quelqu'un : *jd schickt jdn in den April*

À suivre/Fortsetzung folgt...

Gondolph Nadia. 2011. *Zur lexikalischen Darstellung der Adjektivsyntax in neueren einsprachigen Wörterbüchern des Deutschen*. Frankfurt/Main: Peter Lang. (277 pp.)

Après avoir présenté le point de départ et les objectifs fixés dans cet ouvrage (0.), nous ferons une brève description de la démarche scientifique mise en œuvre (1.), avant de présenter la structure globale de la réflexion proposée par l'auteur (2.). Dans un paragraphe conclusif (3.), nous ferons quelques commentaires sur la fonction de chacune des parties dans l'économie globale du travail.

0. Dans cet ouvrage issu d'une thèse, Nadia Gondolph part du constat que concernant les possibilités d'emploi syntaxiques des adjectifs (en allemand *prädikativ*, *attributiv*, *adverbial* correspondant respectivement en français aux fonctions attributive, épithétique, adverbiale), il existe des incohérences frappantes dans la présentation qu'en font les dictionnaires, tant entre les différents dictionnaires qu'à l'intérieur même de ceux-ci.

L'objectif de son travail est à la fois de pointer de façon systématique les irrégularités constatées dans les dictionnaires, et de proposer une description à la fois claire et juste des fonctions syntaxiques possibles d'un certain nombre d'adjectifs présents dans ces dictionnaires.

L'accent est mis tout au long du travail sur la dimension "pédagogique" (*Lernerlexikographie*): l'auteur propose à ceux qui s'intéressent aux possibilités syntaxiques des adjectifs une vision critique de chacun des dictionnaires.

1. La démarche scientifique s'articule autour de deux moments :

1.1 A partir d'un corpus de base, composé de quatre dictionnaires¹, l'auteur extrait, concernant quelque 1570 adjectifs, les indications syntaxiques fournies par ces ouvrages. Ces quatre dictionnaires ont été choisis car ils semblent pour l'auteur les plus précis en matière de présentation de la syntaxe adjectivale.

1.2 Ces données sont ensuite confrontées à une "analyse empirique", basée sur divers dictionnaires, ainsi que sur des corpus électroniques, notamment DeReKo (*Deutsche Referenzkorpus*); précisons que les corpus ne font pas l'objet d'analyses statistiques (nombre d'occurrences, fréquences), mais servent de sources d'exemples et contre-exemples. Cela justifie le fait que Nadia Gondolph ait, en plus des corpus électroniques, également utilisé des moteurs de recherche internet, lui donnant accès à des exemples supplémentaires. Les exemples issus des corpus permettent à l'auteur de confirmer ou d'infirmer les indications syntaxiques données par les quatre dictionnaires de référence, de pointer ainsi les incohérences et de finalement, en se basant sur les deux moments de sa démarche, se prononcer en indiquant quelles sont les restrictions syntaxiques (ou l'absence de restrictions) concernant tel ou tel adjectif.

2. Structure globale

L'introduction est suivie de quatre chapitres à la fois descriptifs et critiques concernant ce que disent les grammaires et les dictionnaires sur la syntaxe adjectivale (les chapitres 2 à 5, qui constituent la plus grosse partie du travail et seront traités ci-dessous en 2.1) ; le chapitre 6 (2.2) présente les résultats de la démarche scientifique de Nadia Gondolph et permet de discuter un certain nombre de problématiques.

¹ *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* ; *Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache* ; *Deutsches Wörterbuch in sechs Bänden* (Brockhaus – Wahrig) ; *das Handwörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*.

2.1 Introduction et chapitres descriptifs

2.1.1 Dans une brève introduction, les objectifs sont présentés, les différents corpus décrits, un « arrière-plan théorique » est dressé, qui rappelle les trois emplois possibles des adjectifs.

A la suite de cette introduction, une longue partie (chapitre 2) rend compte du contenu de 10 grammaires concernant les emplois des adjectifs : la présentation est méthodique, et par là-même linéaire, et Nadia Gondolph est toujours mue par le souci « pédagogique » d'indiquer à un lecteur intéressé par la syntaxe adjectivale s'il pourra tirer des informations intéressantes de chacune des grammaires. Pour chaque grammaire les mêmes questions sont posées de façon systématique :

- i. comment est défini l'adjectif et questions de terminologie ;
- ii. comment est décrite sa place dans l'énoncé : au sein d'un syntagme nominal pour la fonction épithétique ; dans le *Vorfeld*, *Mittelfeld*, *Nachfeld* pour la fonction attributive... ;
- iii. comment est décrite sa flexion dans le syntagme nominal ;
- iv. et surtout, comment sont présentées ses différentes fonctions syntaxiques.

Une façon de rompre la linéarité de cette présentation aurait été de structurer le chapitre en fonction de ces grandes questions tournant autour de l'adjectif.

2.1.2 Systématicité et méthodicit  sont également des caractères marquants dans les deux chapitres suivants, consacrés à une description de toutes les sources prises en compte : les dictionnaires sous forme papier (chapitre 3) et les données sous forme électronique (chapitre 4).

Pour chacun des dictionnaires, la présentation est très similaire : la façon dont sont présentées les restrictions est décrite, des exemples et des contre-exemples (issus des corpus) sont avancés, notamment pour pointer les incohérences, et mener à une conclusion ax e sur l'intérêt qu'a un utilisateur (en particulier non-germanophone)   consulter l'ouvrage s'il veut se renseigner sur la syntaxe de tel adjectif.

A la faveur de la description des corpus électroniques et de l'usage d'internet, une rapide discussion de l'utilisation d'internet en tant que corpus est menée, permettant à Nadia Gondolph de justifier¹ son utilisation d'internet au même titre que de corpus tels que DeReKo, qui sont, contrairement aux sources internet, exploitables grâce à de puissants outils de recherche – dans le cas de DeReKo, il s'agit de Cosmas.

2.1.3 Le chapitre 5 est, comme le chapitre 3 concernant les dictionnaires, très marqué par la dimension pédagogique : une sorte de typologie est établie au sein des dictionnaires présentés, entre *Lernerw rterb cher* (destinés à des utilisateurs non-germanophones) et les *allgemeine einsprachige W rterb cher* (destinés à des germanophones) : suivant des critères préalablement définis, chaque dictionnaire est classé plutôt dans l'une ou l'autre des catégories, de sorte qu'un utilisateur (notamment non-germanophone) peut, en lisant ce chapitre, savoir quel dictionnaire est le plus fiable concernant la syntaxe adjectivale. Nadia Gondolph montre toutefois à la fin du chapitre que cette classification binaire a ses limites et que les frontières entre les deux types de dictionnaires sont perm eables.

2.2 Résultats, interprétations et conclusion

2.2.1 Le dernier et sixième chapitre contient les résultats du travail mené : il est présenté sous forme d'une liste alphabétique des adjectifs recensés, où, à la suite de la confrontation entre

¹ cf. *supra* 1.2 pour la justification.

dictionnaires et corpus (analyse empirique), Nadia Gondolph nous indique les diverses restrictions (ou l'absence de restrictions) dans l'emploi d'un adjectif donné. Cette présentation est une forme synthétisée, on en trouve une version complète dans le CD-Rom fourni avec l'ouvrage, où sont présentées pour chaque adjectif d'une part la définition donnée dans chacun des quatre dictionnaires, d'autre part les données extraites de l'analyse empirique. La version papier ne présente que la conclusion de la démarche menée par l'auteur.

Cette partie contient de surcroît des données statistiques pour chaque lettre : une estimation nous est livrée du nombre d'adjectifs faisant consensus entre les dictionnaires, ainsi que du nombre d'adjectifs pour lesquels les divergences sont manifestes.

2.2.2 Dans la fin de ce dernier chapitre, suivent des éléments d'interprétation, principalement centrés sur la question de la distinction que font (ou ne font pas) les dictionnaires entre emploi adverbial et emploi prédicatif de l'adjectif portant sur le sujet ou un des objets ; ces deux emplois sont présentés comme posant problème, car souvent confondus dans les dictionnaires : ainsi, Nadia Gondolph préconise de faire une distinction nette entre des emplois du type (réellement) adverbial (*der Maler lackiert die Tür schnell*) et des emplois prédicatifs portant sur le sujet (*der Maler lackiert die Tür fröhlich*) ou sur un des objets (ici l'objet à l'accusatif : *der Maler lackiert die Tür bunt*).

Une question intéressante est également posée : les irrégularités concernant la façon dont la syntaxe des adjectifs est présentée sont-elles prévisibles ? Autrement dit, pourrait-on dégager des constantes dans ces irrégularités ? La réponse est rapidement donnée : du fait du caractère irrégulier voire arbitraire de la présentation des emplois syntaxiques des adjectifs, on ne peut dire quels « types » d'adjectifs (de couleur, adjectifs simples ayant un antonyme etc.) font l'objet de plus de divergences que d'autres, et on en reste au constat de départ, à savoir que les divergences concernent tous les adjectifs, apparemment sans répartition nette.

2.2.3 En conclusion, Nadia Gondolph propose succinctement une façon « correcte » de présenter la définition de quelques adjectifs. Elle suggère de viser la clarté et la justesse : indications syntaxiques et exemples ne doivent pas se contredire mais se compléter ; tous les emplois possibles doivent être illustrés par un (seul) exemple, de sorte que l'utilisateur (non-germanophone) du dictionnaire ne se trouve pas face à des ambiguïtés.

3. Remarques conclusives

3.1 Les objectifs sont clairs, et partent du constat d'un problème auquel tout utilisateur d'un dictionnaire monolingue a été confronté. Dans cette mesure, ces objectifs répondent à une certaine demande des utilisateurs. La démarche scientifique censée mener à bien cette entreprise est bien décrite.

3.2 Le travail est illustré à l'aide d'assez nombreux exemples tirés des corpus ou des dictionnaires, et le souci d'exhaustivité et de méthodicit  dans la présentation des dictionnaires et du corpus est manifeste.

3.3 Cette volonté de faire des descriptions détaillées va de pair avec un certain manque de th maticit  dans la présentation, parfois trop linéaire : ainsi la plupart des chapitres sont structurés dictionnaire après dictionnaire, grammaire après grammaire.

3.4 Si on pense aux objectifs et à la démarche scientifique de Nadia Gondolph, quelques parties semblent hétérogènes au sein de la présentation de cette démarche : **i.** celle concernant les grammaires, inattendue dans un travail lexicographique, ainsi que **ii.** celle concernant la typologie des dictionnaires entre *einsprachig* et *Lernerw rterb cher* ; certes, le fil conducteur est « didactique », il s'agit d'indiquer au lecteur du travail si tel dictionnaire/telle grammaire est

fiable concernant la syntaxe des adjectifs, mais ces chapitres rallongent la démonstration, ne lui sont pas indispensables et finissent par brouiller les pistes en alliant une visée volontairement descriptive (compte-rendu de grammaires et de dictionnaires) à une démarche analytique propre à l'objectif scientifique de l'auteur (analyse critique à un méta-niveau, en se fondant sur des dictionnaires, de la syntaxe adjectivale, et, en partant des lacunes constatées, propositions pour une meilleure façon de présenter cette syntaxe). Ces parties descriptives, nommées ici **i.** et **ii.**, prenant beaucoup de place, la conséquence possible est que le paragraphe où l'auteur se propose de présenter d'une façon claire et juste les possibilités syntaxiques des adjectifs est plus bref, de même que les analyses des résultats : la question de savoir si on peut trouver des régularités au sein des irrégularités apparentes dans la présentation est intéressante, mais trop vite traitée.

Ce traitement trop bref est peut-être lié au choix du corpus : trop peu de dictionnaires (4) dont l'auteur a analysé les données syntaxiques, trop de sources (dictionnaires, corpus électroniques) où elle a puisé les exemples, en précisant elle-même que dans son corpus « empirique », certaines parties étaient inutiles (corpus DWDS) car redondantes avec DeReKo ou Internet. On peut se demander s'il était nécessaire de prendre en compte ces corpus peu utiles dans le cadre de la démarche empirique, et de leur consacrer de longues descriptions.

En guise de conclusion, on peut dire que la démarche scientifique menée par Nadia Gondolph a permis de confirmer, en se basant sur des données précises et une analyse rigoureuse, l'intuition de départ selon laquelle il règne un grand désordre au sein des dictionnaires dans la présentation des emplois syntaxiques des adjectifs. On peut regretter que la dimension pédagogique, motivant des descriptions critiques d'ouvrages de référence, ait pu parfois mettre au second plan des questions intéressantes ressortissant au projet scientifique de Nadia Gondolph ; elle a certes posé ces questions lors de l'analyse des résultats, mais les réponses ne semblent être dans cet ouvrage que des ébauches. Toutefois, de par cette motivation pédagogique très prégnante, cet ouvrage pourra être utile à celles et ceux qui s'intéressent à la syntaxe des adjectifs et veulent se faire une idée de ce qu'en disent grammaires et dictionnaires.-
G.Nardoza, Sorbonne

Piirainen, Elisabeth (2012). *Widespread Idioms in Europe and Beyond. Toward a Lexicon of Common Figurative Units*. New York : Peter Lang.

Une « brebis galeuse » n'est pas un « mouton noir »

L'intitulé de l'ouvrage annonce l'aboutissement, du moins partiel, d'un projet de recherche de grande envergure : il s'agit de proposer l'amorce d'un dictionnaire réunissant l'ensemble des unités figuratives communes à l'ensemble des langues en Europe ... et au-delà. Comme un tel projet nécessite la constitution d'une base de données phénoménale et qu'il suppose l'épluchement de milliers de questionnaires, Piirainen a limité ses recherches à un sous-groupe des unités figuratives, à savoir les expressions idiomatiques (angl. « idioms »). Or, l'entreprise reste gigantesque puisqu'elle implique la collaboration avec quelques 240 experts représentant les informateurs compétents des 91 langues étudiées. Comme la réalisation d'un tel projet suppose des bases théoriques et méthodologiques précises, une partie importante de l'ouvrage est consacrée à la présentation et à l'explicitation des objectifs, principes et méthodes qui ont permis à Piirainen d'identifier 380 items censés constituer l'arsenal des « expressions idiomatiques largement répandues » (angl. *widespread idioms* = *WI*).

La présentation suivante rend compte, dans un premier temps, des objectifs et de la structure de l'ouvrage, pour aborder ensuite des aspects théoriques, empiriques et méthodologiques ainsi que quelques exemples avant de proposer une appréciation générale.

L'objectif de départ de ce travail fut motivé par le constat qu'il existe certes de nombreux travaux portant sur les similitudes entre les langues de l'Europe, y compris au niveau de la langue figurée, mais que la question de savoir quelles sont exactement les unités linguistiques qui se ressemblent, notamment au niveau des expressions idiomatiques (EI), n'a encore jamais été élucidée (cf. Piirainen 2012, 2). Il s'agissait donc d'établir une liste d'EI candidates à l'appellation « largement répandues » (angl. *widespread*) et de vérifier auprès d'un large éventail d'informateurs compétents à l'aide de questionnaires si cette appellation pouvait être maintenue pour chacune de ces EI ou non. Or, cette démarche d'apparence simple implique une rigueur scientifique d'autant plus grande que la quantité de données à analyser et à trier est importante. C'est pourquoi les quatre premières parties de l'ouvrage sont consacrées à l'explicitation des concepts théoriques et critères d'analyse ayant permis d'établir la macro- et la microstructure des *WI*. Le cœur de l'ouvrage est composé des six parties suivantes comportant les microstructures des 190 *WI* retenues sur la liste des 380 *WI* établie préalablement. Les principes et critères d'analyse ayant guidé l'établissement de ces microstructures laissent transparaître d'autres objectifs, comme celui de proposer une explication étymologique rigoureuse de chaque EI se distinguant d'une étymologie « folk » qui se contente de fournir une interprétation plus ou moins intuitive de détails de l'image faisant le pont entre le sens littéral et le sens figuré d'une EI (cf. *ibid.*, « folk etymologies », 52). La référence systématique à diverses sources textuelles en lien avec leurs fondements culturels permet par ailleurs de faire ressortir l'*intertextualité* (cf. *ibid.*, 54 *sv.*) des EI par le biais de leur ancrage historique et culturel. Enfin, la référence systématique à de nombreuses langues pour chaque item et la représentation graphique de la répartition d'une EI spécifique sur une carte de l'Europe révèlent une démarche « historico-géographique » empruntée notamment aux travaux finnois sur le folklore (réf. de Piirainen à Kuusi 1956, cf. p. 530). Dans la conclusion qui suit, Piirainen examine, entre autres, différentes hypothèses susceptibles de pouvoir expliquer les raisons pour lesquelles une EI connaît une diffusion large et souligne le caractère multicausal par rapport à la plupart d'entre elles (cf. *ibid.* 523-26). Les annexes contiennent les références et plusieurs index dont un index comportant des listes d'unités figuratives *widespread* (*WI*) en plusieurs langues, y compris certaines non traitées dans cet ouvrage (anglais, allemand, français, espagnol, latvian, russe, polonais, grec, hongrois, finnois ; cf. *ibid.*, 570-77).

C'est la définition de la notion de *widespread* qui révèle le mieux l'ambition de ce travail : celui d'élargir considérablement le nombre de langues à prendre en compte dans le cadre d'une recherche consacrée aux langues de l'Europe « et au delà » (*and Beyond*). Sans indiquer de chiffre exact à partir duquel il serait légitime d'employer ce qualificatif, Piirainen souligne néanmoins que le nombre de langues possédant la même EI ne descend pas en-dessous de 20 (cf. *ibid.*, 59). Ainsi, la diffusion large d'une EI à travers un grand nombre de langues et de familles de langues constitue un facteur déterminant par rapport à l'intégration de telle ou telle EI dans le dictionnaire des *WI* (cf. *ibid.*, 89). Cela implique une démarche qui fait passer au second plan les descriptions morpho-phonétiques détaillées des EI en faveur de descriptions accentuant leurs dimensions étymologique, culturelle et intertextuelle à travers un grand nombre de langues (cf. *ibid.*, 89). Dans ce contexte, il convient de noter que la chercheuse émet de fortes réserves à l'égard des notions d'« internationalisme » et d'« européenisme » qui, selon elle, sont généralement utilisées en référence à un nombre

trop restreint de langues (cf. *ibid.*, 26-27 ; 29). La notion d'« universalisme » se trouve écartée pour les mêmes raisons (cf. p. ex. p. 514).

Les quatre premières parties de l'ouvrage présentent les principes théoriques et méthodologiques qui alimentent la définition des EI « largement répandues » (*WI*). La notion d'unité figurative est placée dans un cadre théorique partant d'une notion cognitive de la culture et alimentée par la *Conventional Figurative Language Theory* (cf. *ibid.*, 48 ; 34). Parallèlement, l'idée d'un lien direct entre culture et langue est rejetée (cf. *ibid.*, 12) tout comme une recherche typologique européenne fondée sur une « perception européenne du monde » (« European world view », *ibid.*, p. 13). Ainsi, la définition des *WI* implique une méthodologie prenant ses distances par rapport à une recherche fondée sur l'idée d'« héritage culturel européen », jugée à la fois trop vague et inapte à expliquer la diffusion large d'une EI (cf. *ibid.*, 517-18).

La définition fait référence à six critères distincts : la distance géographique, la distance génétique, la structure lexicale en lien avec la composante imagée (« lexical structure and image component »), le sens figuré « de base » (« figurative core meaning »), le développement historique et l'origine en lien avec l'ancrage culturel (« origin and cultural foundation »). La « composante imagée »/ *image component* représente un concept clé au sein de la définition de l'EI. Piirainen Elle constitue le « pont sémantique » (« semantic bridge ») entre le sens littéral et le sens figuré d'une EI (cf. *ibid.*, p. 34 ; p. 61). L'exemple suivant peut illustrer l'importance d'une distinction entre *image component* d'une part et *figurative core meaning* d'autre part : l'EI « la brebis galeuse » en français n'est en effet pas à confondre avec l'expression anglaise « the black sheep » et ses nombreuses équivalences dans d'autres langues (dont le faroèse, le danois, le gallois, le slovaque, l'albanien, le grec, le basque et le maltais, cf. *ibid.*, 71). Alors que l'EI française, dont on trouve des équivalences dans au moins cinq autres langues, est empruntée à une fable extraite des « Satires » de Juvénal, l'autre EI remonte à un vers biblique de la Genèse (Gen 30 :32, cf. *ibid.*). Leurs différentes origines engendrent des images certes similaires, mais ne permettent toutefois pas les mêmes emplois. Ainsi, l'image de la « brebis galeuse » donne lieu à un sens figuré pouvant être paraphrasé par « une mauvaise personne au sein d'un groupe/ d'une équipe qui représente un risque voire une menace pour l'ensemble du groupe/ de l'équipe » (cf. *ibid.*). De ce fait, la structure sémantico-lexicale de cette EI ne permet pas d'utilisation avec l'extension « dans/ de la famille », comme c'est le cas pour « the black sheep ». Le sens figuré de cette dernière EI peut être traduit par « quelqu'un qui est très différent du reste de sa famille, de son groupe ou de la société à laquelle il appartient, au point d'être considéré comme un vaurien parce qu'il a moins de succès ou bien parce qu'il est plus méprisable que les autres » (cf. *ibid.*).

Dans la tradition lexicographique, ces deux EI ont toujours été traitées en tant qu'équivalences alors qu'une telle assimilation représente, selon Piirainen, un obstacle pour la collection des *WI* (cf. *ibid.*). L'exigence d'une structure lexicale et imagée identique pour les *WI* induit par ailleurs une méthodologie différente de celle pratiquée couramment en parémiologie : tandis qu'en parémiologie, des proverbes et expressions proverbiales exprimant la même idée à l'aide de formulations différentes sont généralement subsumées sous un même type de proverbe, l'exigence d'identité lexicale et imagée conduit à distinguer strictement entre, par exemple, l'EI *to be the fifth wheel on the carriage* d'une part et d'autres expressions imagées comparables dont le sens littéral peut être paraphrasé par « être la cinquième jambe d'un chien » ou par « être le treizième cochonnet » (cf. *ibid.*, 66).

Parmi les critères de sélection rompant avec certaines traditions lexicologiques en phraséologie, ce sont surtout la distance géographique et la distance génétique qui peuvent surprendre : pour être candidate à l'appellation « largement répandue », il ne suffit pas qu'une EI

telle que « that (thus) is the poodle's core » empruntée au « Faust » de Goethe (alld. « das (also) ist des Pudels Kern ») apparaisse en finnois et quelques langues indo-européennes, car l'aire à travers se répandent les quelques « vrais » équivalents reste limitée à des parties d'Europe du Nord et centrale (cf. *ibid.*, 63).

À propos de la notion d'« équivalence », Piirainen note par ailleurs qu'elle diffère de celle utilisée couramment dans la recherche phraséologique en ce sens qu'elle remet en cause l'idée d'équivalence absolue en tant que « fiction lexicographique » (cf. *ibid.*, 62, ndpb). Ainsi, une EI peut être employée de façon ironique et devenir obsolète dans certaines langues, sans que cela n'affecte son statut de *WI* (cf. *ibid.*).

L'exigence qu'une EI doit être utilisée dans des langues « génétiquement éloignées », à savoir qu'elle doit appartenir à plus d'un *phylum*, peut conduire à l'exclusion d'une EI du groupe des *WI*, même si, d'un point de vue géographique, on constate une diffusion à travers plusieurs dizaines de langues européennes éloignées. Ainsi, l'EI « to take something with a grain of salt » (angl. brit. « ... with a pinch of salt ») est bel et bien présente dans 23 langues européennes géographiquement éloignées, mais elle n'apparaît que dans trois sous-familles de la famille des langues indo-européennes, à savoir dans les langues germaniques, romanes et slaves (cf. *ibid.*, 63-64). Cette EI n'est, de ce fait, pas comptée parmi les *WI*. Parallèlement, un certain nombre d'EI, pourtant souvent évoquées en tant qu'exemples représentatifs d'un « héritage culturel européen commun », telles que « to sweep the Augean stables » (*fr.* « nettoyer/ curer les écuries d'Augias ») ou « to suffer the Torments of Tantalus » (*fr.* « souffrir le supplice de Tantale ») ne figurent pas parmi la liste des 60 *WI* « les plus répandues » (cf. *ibid.*, 526).

Les observations et conclusions de la dernière partie de l'ouvrage font comprendre que l'ajout dans le titre « ... in Europe and Beyond » (« ... et au-delà ») n'est pas simplement la marque d'une certaine immodestie, mais une nécessité engendrée par une méthodologie de recherche originale et rigoureuse. En effet, parmi les résultats notables voire « surprenants » retenus par Piirainen, il convient de retenir l'observation suivante : les langues parlées « à la périphérie de l'Europe », par exemple l'islandais, le finnois, l'estonien, le maltais, le grec voire l'arménien, le géorgien et le turc, ne sont pas des éléments marginaux mais au contraire centraux par rapport à l'« uniformité européenne » (cf. *ibid.*, 528). Ceci implique une remise en cause d'une conception de l'Europe en termes de « centre » et de « périphérie » et demande une interrogation non seulement sur le type de recherches à mettre en œuvre dans le domaine des études comparatives et cross-linguistiques, mais encore sur les caractéristiques propres aux expressions idiomatiques. Piirainen note d'emblée l'importance de la *transparence* des EI procurant au locuteur une facilité à établir un lien entre la structure lexicale et le sens figuré d'une expression, ce qui augmente leurs chances de se répandre largement (cf. *ibid.*, 48). Dans le cadre de l'*intertextualité* observée à travers l'étude des *WI*, elle note également que ce ne sont pas uniquement les EI qui sont largement répandues mais les textes eux-mêmes. Ceux-ci sont à la fois la cause et le véhicule de la diffusion large des EI (cf. *ibid.*, 53 ; 521). Même si la dimension « idéelle » des EI implique une notion cognitive de la culture, Piirainen souligne l'absence de lien direct entre culture et langage figuré utilisé par les locuteurs d'une communauté linguistique : *cultural and linguistic areas do not necessarily coincide* (*ibid.*, 12).

L'ouvrage de Piirainen s'adresse à un large public d'experts en phraséologie, en anthropologie linguistique, typologie et étymologie des langues, études comparatives et multilingues de tous bords, lexicologie et lexicographie bi- et plurilingue. Les six chapitres dédiés à l'amorce d'un « dictionnaire des unités figuratives communs » peuvent intéresser un public

plus large du fait de leur caractère documentaire et de leur structuration claire et lisible. Cette structuration permet d'appréhender l'importance relative des différentes sources textuelles à l'origine des différents *WI* et de s'apercevoir qu'hormis les sources souvent citées au sujet des EI, à savoir la Bible et les mythologies grecque et ancienne, d'autres sources jouent un rôle au moins tout aussi important, notamment les œuvres d'Erasmus de Rotterdam et de Pieter Brueghel l'Ancien (cf. *ibid.*, 525-26), mais également diverses sources textuelles émanant des traditions narratives orales. Ainsi, on peut noter que, parmi les six *WI* « les plus répandues », ne figure aucune EI pouvant d'emblée être qualifiée de « littéraire », mais des EI pouvant être perçues comme « banales », car liées à l'expérience humaine de la vie quotidienne, comme par exemple « night and day », « to be/ fight like cat and dog » ou « to tear/ pull one's hair out » (cf. *ibid.*, 522-23). Or, il s'agit d'EI dont des sources textuelles ont pu être trouvées ou reconstituées. Pour achever son travail impressionnant sur l'étymologie et l'ancrage culturel et textuel des diverses *WI*, Piirainen a pu s'appuyer sur une large littérature secondaire (cf. sa bibliographie, pp. 531-560). Or, elle n'a étudié que la moitié des EI qualifiées « largement répandues », celles pour lesquelles il était possible de reconstituer des sources textuelles. La question se pose de savoir dans quelle mesure les théories et méthodes nécessitent des révisions et modifications importantes, notamment par rapport à la notion d'*intertextualité* ainsi que par rapport à microstructure à développer pour la description de chaque *WI*. -*Anja Smith*, (Université de Lorraine)

ELSEN, Hilke : *Wortschatzanalyse*. Tübingen : Francke [UTB 3897], 2013, 244 p.

L'ouvrage est explicitement conçu pour des étudiants germanistes allemands qui veulent s'initier à toutes les questions touchant au lexique. Il se veut manuel complémentaire des *Hauptseminare* et propose une aide ciblée et substantielle à la préparation des mémoires de fin d'année ou de fin d'études (*Abschlussarbeiten*). C'est particulièrement manifeste dans les pages consacrées au travail empirique – relevé des données, constitution de questionnaires, réalisation d'interviews, établissement de statistiques – où les conseils pratiques voisinent avec des interrogations plus fondamentales – comment s'assurer de la fiabilité des données, éviter les biais etc.

Alors pourquoi lui accorder une place dans la rubrique «comptes rendus» d'une revue comme la nôtre, qui s'adresse principalement à des enseignants, pour la plupart français et majoritairement en fonction dans l'enseignement secondaire? C'est qu'à mon sens, l'ouvrage non seulement *peut* mais *doit* – et en tout cas *devrait* – intéresser tous ceux qui « ont affaire » avec le lexique sans avoir jamais bénéficié d'une solide formation linguistique dans ce domaine. Non pas qu'il puisse remplacer une introduction à la lexicologie comme celle de Lutzeier (*Lexikologie*. Tübingen : Stauffenburg, 1995) ou un manuel fondamental comme celui de Fleischer & Barz (*Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer, 1995), car il se situe à un niveau plus général, où il « ratisse » à la fois plus large et moins profond, mais parce que il apporte à l'enseignant d'allemand une indispensable *sensibilisation* aux questions relatives au lexique.

La matière est répartie en 14 chapitres subdivisés en 5 à 8 rubriques, parfois elles-mêmes découpées en sous-rubriques, chaque « aspect » étant traité en une à trois pages maximum. Le texte va ainsi toujours à l'essentiel et le lecteur peut aisément « sauter » les points qui ne l'intéressent pas. Les cinq premiers chapitres sont consacrés aux notions de base de la lexicologie, autrement dit aux aspects proprement linguistiques du lexique : la dimension *formelle* (morphologie, composition et dérivation, créativité lexicale...), la dimension *sémantique* (le

signe linguistique, la notion de sens, les relations sémantiques, les champs lexicaux...), la dimension *diachronique* (les facteurs d'évolution des mots et des sens, les archaïsmes et les néologismes...) la dimension *spatiale* (les dialectes et sociolectes et leurs déterminations fonctionnelles et situatives) et enfin questions *méthodologiques* (relatives notamment à la constitution de corpus, leur représentativité et leur fiabilité). En quelque 80 pages, l'essentiel est dit sur chacun de ces aspects avec toujours le recul nécessaire et à l'occasion des exemples à la fois amusants et parlants, comme les deux versions de *Rotkäppchen* en langue administrative et en langue publicitaire suivies de trois autres en langage « jeune », écrites par des jeunes eux-mêmes (*Da war einmal 'ne kleine geile Punkygöre.../ Da gab's mal so'ne scharfe Käthe.*)

On peut *mutatis mutandis* en dire autant des 9 chapitres suivants consacrés au lexique selon toute une série de points de vue extérieurs : lexicographique (*Wörter im Wörterbuch*), neurolinguistique (*Wörter im Kopf*), génétique (*Wörter kleiner Kinder*), psychologique (*Wörter der Jugendlichen*), socioprofessionnel (*Wörter in den Fachsprachen*), médiatique (*Wörter in der Presse / ... in der Werbung*) ou littéraire (*Wörter in der Kinderliteratur/ ... in der Literatur*). Sur chacun de ces aspects le lecteur non linguiste (au sens technique de non spécialiste de linguistique) reçoit une information qui constitue en quelque sorte le minimum de ce qu'il faut savoir si l'on veut avoir une notion – *eine Ahnung* – du domaine en question. Les exemples, pris dans l'actualité, ne sont pas donnés comme de simples illustrations, mais intégrés à l'exposé, dont ils sont parfois l'élément structurant. Si le chapitre sur le langage des jeunes a particulièrement intéressé le « croulant » que je suis (comme le prouve le simple emploi de ce mot passé de mode depuis belle lurette), d'autres seront plus attirés par l'analyse modèle d'un article relatif à l'affaire Guttenberg dans le chapitre sur la presse, celle de quelques publicités automobiles (*In einer Welt voller Goliaths: ein David!* à propos d'un mini-modèle de Volkswagen) dans celui sur la publicité ou les comparaisons d'extraits de littérature pour la jeunesse (Janosch, Ende, Korschunow). Le dernier chapitre passe en revue l'emploi des noms propres, la symbolique des sons ou la création lexicale (*Kunstwörter*) dans divers genres littéraires.

Écrit dans une langue claire, directe et pas trop encombrée de termes techniques, d'ailleurs le plus souvent transparents, l'ouvrage se lit aisément et dans l'ordre que l'on veut. Il est plus que recommandable à tous ceux qui ont le sentiment de n'avoir qu'une « vague idée » de ce qu'est le lexique de l'allemand – et finalement de toute langue. -R. Métrich

Haselhuber, Jakob *Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union. Eine Analyse der EU-Sprachpolitik mit besonderem Fokus auf Deutschland.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 2012. ISBN 978-3-631-63876-7. 429 pages, 75,95 euros.

Le titre est publié dans la collection *Duisberger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft*, qui fait notamment connaître les recherches menées à l'inspiration du professeur Ulrich Ammon portant sur le statut de la langue allemande dans le monde. C'est le cas de cette thèse de doctorat récente de l'Université de Duisburg-Essen, qui a été écrite par un chercheur qui a la pratique de ce qu'il étudie : Jakob Haselhuber a en effet travaillé à la Commission européenne à Bruxelles, a été traducteur-interprète avant de devenir diplomate. La communication en politique internationale lui est donc familière sous l'aspect des textes qui la règlent, des pratiques qui la changent aussi bien que des passions qu'elle suscite.

Son gros ouvrage (plus de 400 pages) demande une lecture studieuse et concentrée : le plan s'étend sur 6 pages écrites en petits caractères et combine les parties classifiées en lettres

(A, B ... E) et la numérotation décimale des subdivisions – D 3. 4. 15 par exemple. Les notes de bas de page référençant les textes et arrêtés évoqués prennent parfois plus de place que le texte. L'on déplore enfin l'absence d'un récapitulatif des très nombreuses abréviations : EU ou DEU (Deutschland) se comprennent sans peine, le lecteur s'habitue à VO pour « Verordnung » ou à EU-MS pour « Mitgliedstaaten der Europäischen Union », mais risque de ne plus s'intéresser à GD INFSO (p. 189), dont la forme complète est absente de la page qui précède. Peut-être est-ce une trace involontaire de cet « Eurospeak », caractérisé p.124 entre autres par le trait : « das Sprechen in nur Insidern verständlichen Abkürzungen » ?

Cette recherche présente l'histoire des usages linguistiques à l'intérieur des institutions européennes depuis la disposition n° 1 (VO 1) du 15 avril 1958 qui prévoyait des langues officielles et de travail (« Amts- und Arbeitssprachen ») en un principe d'égalité des langues. Elle stipulait qu'un pays membre peut s'adresser aux institutions européennes dans sa langue et doit recevoir une réponse dans cette même langue, ce qui donne à toute langue officielle d'un pays membre un statut théorique de « langue complète » (« Vollsprachenregelung »). Dans la pratique, les langues en présence n'ont bénéficié de droits et usages égaux ni à l'origine dans la Communauté Européenne des six premiers états-membres (Allemagne, Belgique, France, Italie, Luxembourg & Pays-Bas), ni dans les derniers développements de l'Europe des 27. Les usages ont toujours été des usages de domination, dans les années 1960 par le français, langue traditionnelle de la diplomatie, qui s'est vu remplacé au cours des décennies par l'anglais *lingua franca* au fur et à mesure de l'avancée générationnelle des diplomates et employés européens.

Non seulement le grossissement de l'Europe et la multiplication des langues demanderesse a entraîné une divergence croissante entre la théorie (égalité des 23 langues) et la pratique (utilisation de quelques-unes seulement pour les réunions et la documentation), mais les langues de travail se sont réduites, aboutissant à un monolinguisme de fait de l'anglais, langue dans laquelle sont généralement publiés les documents ou les offres d'emploi. L'insistance avec lequel un pays réclamera de faire usage de son droit initial en tant que langue de travail - allemand, français, italien et néerlandais sont les langues prévues en 1958 – peut même aboutir à des conflits croquignolesques comme celui qui a opposé en 1999 l'Allemagne et la Finlande, conflit documenté pp. 304-311 et qui pourrait se résumer rapidement ainsi : la Finlande, prenant au 1 juillet 1999 la présidence tournante de l'Union Européenne, a cru pouvoir faire l'économie de l'allemand langue de travail en enlevant la possibilité d'obtenir de l'interprétariat vers l'allemand lors des réunions ministérielles et de commissions. Devant ce changement des pratiques antérieures, le gouvernement allemand n'a pas envoyé de représentants ou de ministres à un certain nombre de réunions européennes de l'année, avant que la Finlande n'indique penser résoudre les problèmes techniques (!) que posait l'installation de cabines supplémentaires d'interprétariat dans le château médiéval de Savonlinna pour la réunion des ministres de la culture. Les médias des deux pays avaient envenimé la situation en peignant l'effacement de l'une, l'allemand, langue du plus gros contributeur financier à la Communauté, par l'autre, le finlandais, langue du pays assurant la présidence, comme une revanche sur un protagoniste du conflit de la deuxième guerre mondiale. Les langues sont bien évidemment un enjeu symbolique.

Les acteurs européens sont tellement conscients du potentiel conflictuel des aménagements linguistiques que la question linguistique est soigneusement évitée : même la création d'un commissaire au plurilinguisme entre 2007 et 2010, poste qu'a occupé Leonard Orban, a eu si peu de succès que son ressort a été intégré en 2010 dans un plus vaste ensemble éducativo-culturel, dans lequel la question « langues » se trouve grandement estompée. Mais ce silence et cette inaction ne résolvent pas la situation, et l'aggravent même, puisque c'est la

langue anglaise qui étend de fait son emprise comme langue de travail et de documentation. Le problème se pose alors en termes de choix cornélien entre un principe d'efficacité et un principe de justice, et nécessite qu'on adapte la théorie à la pratique ou la pratique à la théorie.

Jakob Haselhuber semble partisan du second choix pour des motifs éthico-politiques : l'emploi des langues nationales entre les pays membres et les institutions européennes est une condition nécessaire (et insuffisante...) pour que les citoyens puissent comprendre quelque chose, et donc participer par leur vote aux débats européens, la diversité linguistique européenne est un élément essentiel de l'économie de la connaissance, et il est peu crédible de promouvoir l'enseignement des langues étrangères comme facteur de mobilité personnelle et professionnelle en montrant l'exemple inverse. On apprend d'ailleurs avec surprise p. 341 que plus d'un tiers des européens se considère en 2011 comme monolingues, un tiers parle une langue en plus de sa langue maternelle, et seulement 26 % déclarent pouvoir manier deux langues autres que sa LM.

Même si l'on suit l'argumentation éthico-humaniste de l'auteur en faveur de dispositions réellement plurilingues pour le travail et les activités législatrices des instances européennes, certaines solutions discutées laissent dubitatif : l'esperanto ou le latin ne véhiculent sans doute pas d'hégémonie nationale, mais ne semblent guère répondre au critère d'efficacité requis ; quant à la solution qu'il recommande, celle du panier de langues de type 1 + 4, panier dans lequel l'allemand, l'espagnol, le français et le russe escorteraient l'anglais en fonction des langues actuellement comprises dans l'Europe des 27, elle consiste aux yeux de l'auteure de ce compte-rendu à définir autrement les langues de l'Europe de 1958 : le remplacement de l'italien par l'espagnol et du néerlandais par le russe est une prise en compte de l'évolution du nombre des locuteurs LVE, mais le bon vouloir des acteurs est toujours indispensable et non garanti pour utiliser ce « panier » dans les institutions européennes .

.Ce livre pourvoira les chercheurs en politiques linguistiques d'une mine de renseignements, pour certains de l'ordre quasi archivistique, sur les textes et les usages qui ont fait et font l'usage langagier de la nébuleuse européenne. Pour les enseignant/e/s d'allemand, l'intérêt se situera plutôt dans les chapitres digressifs, qu'il s'agisse de la présentation de la Charte des langues régionales et minoritaires¹, dont l'exposé suggère la benignité, ou du rappel de la façon dont la République fédérale d'Allemagne soutient la diffusion de sa langue à l'étranger, un chapitre montrant l'intérêt grandissant au cours des vingt dernières années menant à une coalition d'intérêts entre la France et l'Allemagne.- *Odile Schneider-Mizony, Université de Strasbourg.*

OHM, Udo & BONGARTZ, Christine (Hrsg.): *Soziokulturelle und psycholinguistische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb.* Peter Lang: Frankfurt am Main. 2012. 156 S.= Band 6 Reihe *Inquiries in Language Learning. Forschung zur Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik*; hrsg. von Christiane Bongartz & Jutta Rymarczyk, 29,80 Euro

Die Originalität der vorliegenden Publikation besteht darin, zwei Forschungsparadigmen miteinander verbinden zu wollen, jenes der soziokulturellen Ansätze und das der psycholinguistisch ausgerichteten Forschung zum Zweitspracherwerb. Hierbei erscheint es wichtig, den Begriff der soziokulturellen Theorie für den Bereich der Sprachwissenschaft und insbesondere des Zweitspracherwerbs zu klären. Soziokulturelle Ansätze im Zweitspracherwerb

¹ Que la France a signée en mai 1999, mais qu'elle vient encore récemment de refuser de ratifier.

finden in Standardwerken zur Psycholinguistik¹ keine Nennung. Die Autoren scheinen sich dieses Problems bewusst zu sein, da sie in ihrer Einleitung bereits darauf hinweisen, dass im deutschsprachigen Forschungsraum eine „immer noch geringe Rezeption der mittlerweile recht zahlreichen anglo-amerikanischen Forschungsarbeiten und Veröffentlichungen zur Soziokulturellen Theorie in der deutschsprachigen Zweitspracherwerbsforschung“ (S.9).

Der Band besteht nach einer kurzen zum Thema hinführenden Einleitung von Ohm und Bongartz aus sechs Beiträgen, von welchen die beiden ersten Beiträge teilweise in den Bereich der psycholinguistischen Forschung eingeordnet werden können, die anderen jedoch klar soziolinguistischen / soziokulturellen Bereichen zu verorten wären. Die Verbindung der zwei vorliegenden Forschungsparadigmen, wie es das Buchprojekt vorhat, besteht somit in deren Ko-Existenz innerhalb der Publikation, ist jedoch in keinem der Beiträge explizit Teil des Forschungsdesigns des jeweils beschriebenen Forschungsprojekts.

Die vorliegende Publikation bietet die Möglichkeit, aktuell abgeschlossene oder noch laufende Forschungsprojekte im Bereich des Zweitspracherwerbs Deutsch kennen zu lernen, Einblick in deren Forschungsergebnisse zu erhalten und vor allem in einer didaktischen Perspektive, Schlüsse zu ziehen, was den DaZ-Unterricht mit Lernenden verschiedener Altersstufen betrifft. Innovativ ist hierbei der Schwerpunkt auf soziokulturellen Aspekten im Zweitspracherwerbs- oder Vermittlungsprozess, *nicht* jedoch die Verknüpfung psycholinguistischer Ansätze mit soziokulturellen Ansätzen.

Im Folgenden möchte ich auf Besonderheiten oder innovative Elemente von zwei Beiträgen eingehen. Um auf meine einleitenden Worte zurück zu kommen, verweise ich auf den Beitrag von Daase („Jugendliche mit mehrsprachigem Hintergrund im Übergangssystem – Ein soziokulturell erweiterter Blick auf Bildungsbenachteiligung und Mehrsprachigkeit“ S. 113 – 146), welche das Forschungsfeld der soziokulturellen Theorien für die Zweitspracherwerbsforschung einzugrenzen und zu erklären versucht. Die Autorin stellt in ihrem Beitrag einerseits erste Ergebnisse aus ihrem Dissertationsprojekt dar und ordnet andererseits den Begriff der soziokulturellen Ansätze für das Forschungsfeld des Zweitspracherwerbs thematisch ein. Soziokulturelle Ansätze sind demnach von interaktionistischen Forschungsansätzen abzugrenzen und basieren auf den ursprünglichen Arbeiten von Vygotskij. Häufig liegen jedoch Forschungsdesigns vor, die sich mit einem weiter gefassten Begriff des soziokulturellen Ansatzes befassen, etwa Arbeiten, die Sozialisation und identitäre Diskurskonstruktion zum Thema haben. Auch diese Arbeiten sind grundsätzlich unter dem „Dach“ des soziokulturellen Paradigmas zu verorten (S. 123-125).

Der Beitrag von Gruhn, Cantone und Karakaşoğlu („Anerkennung mehrsprachiger Identitäten und Förderung von Schulsprache – Ein Plädoyer für die Verbindung von erziehungswissenschaftlichen und sprachwissenschaftlichen Perspektiven“ S. 33 – 66) ist insofern hervorzuheben, als dass er fordert, in der Zweitspracherwerbsforschung zu bilingualen oder mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern multiperspektivisch zu arbeiten, beziehungsweise verschiedene Forschungsrichtungen miteinander zu verbinden. In ihrem Artikel fordern die Forscherinnen, sprachwissenschaftliche Perspektiven mit erziehungswissenschaftlichen zu verknüpfen und nicht einzeln in jeder wissenschaftlichen Disziplin zu arbeiten, was dem Untersuchungsgegenstand nicht gerecht wird. Anhand eines sehr gut erklärten und analysierten Beispiels wird dieses Plädoyer noch untermauert: In der Fallstudie über die Sprachbiographie, das soziale und kulturelle Umfeld und die Einstellungen zu den Alltagssprachen des Schülers Malik illustrieren die Autorinnen den wichtigen Zusammenhang zwischen Anerkennung und

¹ Vgl. bspw. Höhle, Barbara (Hrsg.) (2010) : *Psycholinguistik*. Berlin: Akademie-Verlag.

positiver Einstellung gegenüber Bilingualismus und Bikulturalität für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts des Lernenden und dem damit verbundenen schulischen Erfolg.

Abschließend bleibt die Frage nach der Verbindung von psycholinguistischen Ansätzen mit solchen der soziokulturellen Theorien innerhalb eines Forschungsdesigns offen. Die Beiträge des Bandes sind jedoch deshalb nicht von geringerem Interesse oder wissenschaftlicher Qualität, sondern zeigen im Gegensatz sehr interessante aus sprachdidaktischer Sicht wertvolle Beiträge für die Forschung im Bereich Deutsch als Zweitsprache sowie gut funktionierende Modelle aus der Praxis, welche als innovative Elemente für den DaZ-Unterricht in verschiedenen Modellen gelten können. An dieser Stelle seien die Beiträge von Michalak (S. 67 – 88) und Knopp und Will (S. 15 – 32) genannt. Knopp und Will beschreiben und analysieren ein kontrastiv angelegtes Alphabetisierungsprojekt für erwachsene Deutsch als Zweitsprache – Lernende in Köln. Der hier umgesetzte Ansatz zeigt die Vorteile einer kontrastiven Alphabetisierung, welche parallel in der Zweitsprache (Deutsch) so wie in der Herkunftssprache umgesetzt wird und den Lernenden somit individuell viel schneller und besser vermittelt werden kann, wie sie in ihrer Herkunfts- und Zweitsprache lesen und schreiben können. Mit Hilfe des Projektes *Phonetik international*¹ haben Lehrende von Alphabetisierungskursen Zugriff und Hilfestellungen bei der Verbindung von Herkunftssprachen mit dem Deutschen. Michalak beschäftigt sich mit der Verwendung von Sprachregistern des Deutschen für die Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache und arbeitet hierfür allgemeine Empfehlungen und Empfehlungen für Sprachfördermodelle heraus. Neben der Vermittlung von Textsortenwissen und der richtigen Anwendung von Schreibtechniken für einzelne Fächer sieht diese Art der Deutschförderung auch reflexive Elemente zum Gebrauch verschiedener Sprachregister im Schulalltag und in der Lernumgebung der Jugendlichen vor. **Julia Putsche**, Université de Strasbourg.

¹ Hirschfeld et al. (2003) : Online-Portal Phonetik International/ Von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache. <http://www.phonetik-international.de/p-phonetik/> (Zugriff am 20.02.2013)

Internationale Tagung
Université Paris-Sorbonne, 30./31. Januar 2014

**Das ‘Nachfeld’ im Deutschen zwischen Syntax, Informationsstruktur
und Textkonstitution: Stand der Forschung und Perspektiven**

Organisation/Kontakt/Anmeldung: Hélène Vinckel-Roisin, Université Paris-Sorbonne, CoVariUs (Contextes – Variation – Usages), UMS 3323
Email: helene.vinckel@paris-sorbonne.fr

Wissenschaftlicher Beirat:

Séverine Adam (Université Paris-Sorbonne), Martine Dalmas (Université Paris-Sorbonne), Karl Gadellii (Université Paris-Sorbonne), Thierry Gallèpe (Université Michel de Montaigne (Bordeaux 3)), Laurent Gautier (Université de Bourgogne), Susanne Günthner (Westfälische Wilhelms-Universität Münster), Gottfried Marschall (Université Paris-Sorbonne), André Meinunger (Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft, Berlin), Valeria Molnár (Lund University), Jan Pekelder (Université Paris-Sorbonne), Eva Schlachter (Humboldt-Universität zu Berlin), Angelika Wöllstein (Institut für Deutsche Sprache, Mannheim)

Tagungsgebühr: 50 € bzw. 25 € (ermäßigter Preis für Studierende und Teilnehmer ohne Einkommen)

Programm – Übersicht

(Stand: 28. März 2013)

Mittwoch, den 29.1.2014

Ort: Sorbonne, 54 rue Saint Jacques 75005 Paris
(Metrostation: *Cluny-La Sorbonne* (Linie 10) oder *Odéon* (Linie 4); RER B *Luxembourg*)

17.30-18.30 **Anmeldung** (Salle des Actes)

ab 18.30 **Empfang** (« Le Club des Enseignants »)

Donnerstag, den 30.1.2014

Ort: Centre Universitaire Malesherbes, 108 bd. Malesherbes 75017 Paris
(Metrostation: *Malesherbes* (Linie 3) oder *Monceau* (Linie 2))

ab 8.15 Anmeldung

9.00 Begrüßung

9.15-10.00 Eröffnungsvortrag von Gisela Zifonun: „Der rechte Rand in der IDS-Grammatik: Evidenzen und Probleme“

10.00-10.40 Norbert Dittmar (Berlin/Neapel)/**Valentina Russo** (Neapel): „Die rechte Peripherie narrativer Äußerungen im Deutschen zwischen Typen grammatisch gebundener und pragmatisch ‘angehängter’ Muster“

10.40-11.00 Kaffeepause

11.00-11.40 Werner Frey (Berlin): „Zur Positionierung von Konstituenten im Nachfeld des Deutschen“

11.40-12.20 Nadine Proske (Mannheim): „Die Rolle von Nachfeldbesetzungen bei der Einheitenbildung im gesprochenen Deutsch“

12.20-13.00 Wolfgang Imo (Duisburg-Essen): „Nachfeldbesetzungen zwischen grammatischem Muster und inkrementeller Struktur“

13.00-14.30 Mittagsbuffet

14.30-15.10 Susanne Günthner (Münster)/**Katharina König** (Münster): „Temporalität und Dialogizität als interaktive Faktoren der Nachfeldpositionierung – ‚irgendwie‘ im gesprochenen Deutsch“

15.10-15.50 Maria Alm (Sønderborg): „Die Funktion von rechtsperipheren Konnektiven“

15.50-16.30 Christiane Andersen (Göteborg): „Nachfeld im Kontakt. Konstituenten- und Informationsstruktur im gesprochenen Deutsch unter besonderer Berücksichtigung einer deutschen Varietät in Sibirien“

16.30-16.50 Kaffeepause

16.50-17.30 Anja Kleemann-Krämer (Potsdam)/**Sarah Pötzl** (Potsdam): „Zur Integration exponierter vs. rechtsversetzter PPn im deutschen Nachfeld“

17.30-18.10 Katharina Turgay (Koblenz-Landau): „Nicht-satzwertige Adjunkte im Nachfeld. Ein korpusgestützter Vergleich zwischen gesprochener und geschriebener Sprache“

20.00 Gemeinsames Abendessen

Freitag, den 31.1.2014

Ort: Centre Universitaire Malesherbes, 108 bd. Malesherbes 75017 Paris
(Metrostation: *Malesherbes* (Linie 3) oder *Monceau* (Linie 2))

- 8.45-9.25** **Daniela Elsner** (Bochum): „Nicht-sententiale Elemente im Nachfeld. Eine Analyse kindlicher Sprachdaten“
- 9.25-10.05** **Eva Breindl** (Erlangen-Nürnberg): „Die Besetzung des Nachfelds in argumentativen Texten: Diskursstrategien bei Muttersprachlern und bei fortgeschrittenen DaF-Lernern“
- 10.05-10.45** **Mikaela Petkova-Kessanlis** (Sofia): „Nachfeldbesetzungen und ihre kommunikative Funktion in wissenschaftlichen Texten“
- 10.45-11.05** Kaffeepause
- 11.05-11.45** **Marco Coniglio** (Berlin)/**Eva Schlachter** (Berlin): „Das Nachfeld im Deutschen zwischen Grammatik, Informations- und Diskursstruktur. Eine diachrone, korpusbasierte Untersuchung“
- 11.45-12.25** **Said Sahel** (Bielefeld): „Die Ausklammerung im Gegenwartsdeutschen ist keine Sprachwandelerscheinung!“
- 12.25-13.05** **Gottfried R. Marschall** (Paris): „Die poetische Besetzung des Nachfelds“
- 13.05-14.30** Mittagsbuffet
- 14.30-15.10** **Angelika Wöllstein** (Mannheim): „Nachgestellte reine Infinitive – ein blinder Fleck“
- 15.10-15.50** **Maria Balbach** (Potsdam): „Das Nachfeld des prädikativen Adjektivs“
- 15.50-16.30** **André Meinunger** (Berlin): „Vokative und Rechtsversetzungen im Deutschen“
- 16.30-16.50** Kaffeepause
- 16.50-17.30** **Katharina Hartmann** (Wien)/**Marianna Patak** (Berlin): „Und zwar haben wir hier ein Problem“
- 17.30-18.10** **Hubert Truckenbrodt** (Berlin): „Zur Analyse von Heavy NP Shift im Deutschen“
- 20.00** Gemeinsames Abendessen

« La Première Guerre mondiale et la langue. Approches croisées »

Université Paris-Sorbonne et Centre d'histoire de Sciences Po

date prévisionnelle : 12-13 juin 2014

Dans le panorama des manifestations prévues autour de la Grande Guerre en 2014, une place est légitime pour un colloque réunissant historiens, linguistes et spécialistes de la Littérature autour du devenir de la langue française, des parlers et des langues européennes impliquées, pendant la période du conflit. Deux raisons à cela. D'une part le rôle démarcatif que l'on attribue souvent à cet événement historique dans les histoires de la langue française (voir ANTOINE, G., dir., *Histoire de la langue française des origines à nos jours (1914-1945)*, Paris, CNRS, 1995 par exemple), ce qui pose la question des coïncidences de périodisation entre l'histoire de la langue et l'histoire de la guerre. D'autre part la relative désaffection dont a fait l'objet chez les linguistes, depuis une date déjà ancienne, l'histoire du français des XIXe et XXe siècles, français jugé trop proche de nous pour qu'un regard historique paraisse nécessaire.

Surtout, la Première Guerre Mondiale s'offre comme un laboratoire potentiel passionnant et en grande partie inexploré pour quelques-unes des questions fondamentales que se pose la linguistique aujourd'hui, en particulier depuis l'émergence de la sociolinguistique, et de la mise au premier plan de la question des usages.

Autant de raisons pour réexaminer à nouveaux frais l'« événement de langage » que fut aussi cette période de drames et d'intense reconfiguration des relations interpersonnelles.

À la différence de certains événements ayant eu lieu dans un passé plus reculé, la Première Guerre mondiale a ceci de particulier qu'elle nous a laissé un matériau très abondant, essentiellement écrit, mais aussi oral, matériau qui a déjà fait l'objet de soins patrimoniaux et d'études, et qui va, à l'occasion du chantier mis en oeuvre pour le centenaire, être exploré de façon beaucoup plus systématique, notamment par le biais de la numérisation. Ainsi, ce sont de véritables corpus qui vont devenir exploitables pour les linguistes.

Jusqu'à présent, l'accent a été mis sur les témoignages littéraires, et sur la question de l'« argot » des tranchées en France comme dans les principaux pays belligérants pour lesquels les sources (dictionnaires, lexiques, enquêtes etc...) sont abondantes mais ne sont pas forcément toutes explorées, notamment dans les pays étrangers. Pour autant, l'éventail des questions linguistiques relatives à la guerre est beaucoup plus vaste.

Le colloque se propose d'ouvrir le champ, et d'examiner notamment les thèmes suivants :

- la question de la périodisation. La Première Guerre mondiale est-elle le moment qui sépare le français du XIXe siècle du français du XXe siècle, et si oui, pourquoi ? Sur quels éléments se fonde-t-on ?

- la question des parlers. La Première Guerre mondiale est parfois considérée comme le moment décisif du recul des patois en France, les soldats envoyés au front étant souvent amenés à renoncer à leurs parlers maternels pour passer au français. Qu'en est-il exactement ? Y a-t-il eu, comme ce fut le cas dans l'armée française avant 1914, pratique du bilinguisme, un bilinguisme qui avait facilité, pour les soldats qui employaient un dialecte ou un patois dans leur vie quotidienne, leur acculturation au monde militaire et à ses contraintes, formulées en français et, par conséquent, leur acceptation du service militaire en temps de paix ? Plus globalement, la Première Guerre mondiale joue-t-elle un rôle important dans la diffusion d'une langue nationale perçue ou vécue comme un facteur d'unité et de cohésion ?

- la question de l'argot et plus largement de la néologie. Elle est celle qui a le plus motivé, dès la guerre elle-même, de littérature documentaire, souvent à visée pittoresque. Y a-t-il eu un « parler poi-

lu» ? Quels sont les faits, au-delà des représentations et des stéréotypes ? Quelles sont les sources qui permettent d'y accéder (dictionnaires, lexiques, articles de journaux, mais aussi chants) ? Il faut s'interroger, en particulier, sur les modes de dissémination d'un vocabulaire né au sein du monde militaire et qui entre pendant ce conflit dans les usages civils jusqu'à un certain point. Quels regards sont portés de part et d'autre (du côté civil comme du côté combattant) sur ces appropriations ? Comment peut-on les mieux connaître ?

- la question du contact des langues (apprentissage accéléré de langues étrangères, idiomes véhiculaires, traductions, interprétariat...). Il faut s'interroger sur les rapprochements entre les différentes langues employées sur les fronts, sur les interactions entre ces langues pendant le conflit et mieux connaître, à cet égard, le rôle des interprètes militaires, leur origine, leur formation, leur production scientifique, quand elle a existé pendant et après les hostilités. On pourra également s'interroger sur les contextes de traduction, par exemple celui propre aux conférences interalliées. La question de l'impact linguistique du (des) nationalisme(s) doit également être abordée.

- la question des parlars spécialisés, notamment militaires, plus largement techniques et de leur adaptation aux réalités de la guerre moderne seront également au coeur de nos interrogations. Dans quelle mesure le vocabulaire technique, dont une partie appartenait au domaine argotique, a-t-il traduit les modalités nouvelles de l'expérience de guerre et les réactions (adhésions, résignations, résistances) que ces dernières pouvaient soulever chez les combattants ? Plus largement, on peut ici élargir la réflexion au rôle de la guerre sur le développement des sciences liées à la guerre (psychiatrie de guerre, art vétérinaire etc...)

- les questions relatives à l'écrit. Pendant la guerre, de nombreuses personnes (soldats et familles) ont été amenées à écrire le français, sinon pour la première fois, au moins pour la première fois de façon aussi extensive. Qu'en est-il de ce nouvel écrit d'un point de vue linguistique ? Observe-t-on des évolutions dans la littérature ? Observe-t-on des évolutions dans l'expression des émotions ? La guerre modifie-t-elle l'expression de l'intime, voire la notion d'intime elle-même ?

- les questions d'éducation. La scolarisation a été perturbée pendant les années de guerre et les historiens de l'éducation se sont relativement peu intéressés à ces questions jusqu'à présent. Comment l'école s'est-elle adaptée aux réalités surgies de la guerre ? Son enseignement, celui de la langue nationale notamment, a-t-il subi de sensibles modifications ? Tout cela a-t-il eu un impact sur la transmission de la langue, sur les pratiques, les normes ?

Au total, au travers de l'analyse linguistique de l'événement que constitue la Guerre de 14-18, le colloque a pour but de montrer que l'étude attentive des questions de langage est à même d'avoir des implications sur l'ensemble des questions historiques et culturelles relatives à cet événement, et d'en renouveler l'approche. Cette rencontre, qui voudrait viser un public large, entend aussi par ce biais stimuler les rencontres entre historiens et linguistes autour de nouveaux objets.

colloque-langue14@listes.paris-sorbonne.fr

Achévé d'imprimer le 27 juin 2013 à l'imprimerie du CRDP de Lorraine
99 rue de Metz 54000 Nancy. Dépôt légal juin 2013

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 -
- L.GAUTHEROT, professeure au Lycée Mathis de Schiltigheim
- D.MORGEN, I.P.R. honoraire
- J.-M.NIEDERMEYER, Conseiller pédagogique de l'enseignement bilingue en établissement privé confessionnel
- Yves RUDIO, professeur en classe bilingue à l'Ecole Saint-Nicolas 2 à Haguenau
- Odile SCHNEIDER-MIZONY, professeure de linguistique allemande à l'Université de Strasbourg/

Pour tout ce qui concerne la rédaction, adresser la correspondance à la Rédactrice en chef, Mme SCHNEIDER-MIZONY, Département d'études allemandes de l'Université, 22 rue René Descartes, BP 80010, 67084 Strasbourg 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 2013 :	4 €
reçue à l'adresse de la Trésorière.	

Siège Social

ATILF/ UMR 7118 CNRS, 44 Avenue de la Libération - BP 30687 - 54063 NANCY Cedex

(RE)ADHESION ET/OU (RE)ABONNEMENT *

Mme/Mlle/M. Prénom : Nom :

Adresse : n° rue ou lieu dit

Code postal : Ville :

--	--	--	--	--

Ancienne adresse (en cas de changement récent) :

@-adresse :

Etablissement d'exercice :

Se réabonne aux NCA pour l'année 2013 tarif ordinaire : 25 €

Tarif étudiant (joindre photocopie de carte étudiant) : 20 €

Tarif pour les institutions : 40 €

Commande *Initiation au commentaire grammatical* (concours) 6^o 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 : 3 €

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 timbres pour une valeur de 1,50 €).

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