31^e année (2013) n° 3 (septembre)

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

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

Anemone Geiger-Jaillet :	Les vingt ans de l'enseignement bilingue en Alsace: bilan critique et perspectives évolutives	241-253
Patrick Kleinclaus & Daniel Morgen:	Des fondations légales pour les langues régionales	255-262
Daniel Morgen:	La langue du IIIème Reich et l'enseignement	263-281
Laure Gautherot:	L'enseignement de l'allemand à l'Ecole Nationale	283-297
	d'Administration, un enseignement d'élite ?	
Sandrine Persyn-Vialard:	L'influence de Wundt sur la théorie linguistique	299-305
	de Karl Bühler	
Jörn Albrecht:	Vom Gottmenschentum über die Hermeneutik zur	307-315
	Audiodeskription: Ein Spaziergang durch die	
	'blühenden Landschaften' der traductologie	
	d'Outre-Rhin	
Yves Bertrand:	Traduire : être en train de	317-325
Yves Bertrand & Ulrich	Traduire les substantifs composés français. De	327-341
Hermann:	poisson pilote à promesse de Gascon	

Recensions: Jun HE 2013 Die Auswirkungen der englischsprachigen Hochschullehre in Deutschland auf das Deutschlernen in China Peter Lang, par Huang, Chongling (343-344); Gabriele KLOCKE 2013 Entschuldigung und Entschuldigungsannahme im Täter-Opfer-Ausgleich Peter Lang, par Y.Bertrand (345); JOACHIMSTHALER Jürgen / KOTTE Eugen Hrsg. 2009 Theorie ohne Praxis-Praxis ohne Theorie? Kulturwissenschaft(en) im Spannungsfeld zwischen Theorie, Didaktik und kultureller Praxis Martin Meidenbauer, par O.Schneider-Mizony (346-347); Klaus FISCHER, Fabio MOLLICA Hrsg. 2012 Valenz, Konstruktion und Deutsch als Fremdsprache Peter Lang, par A.Gualberto-Schneider (348-351); OLPIŃSKA-SZKIEŁKO Magdalena / GRUCZA Sambor / BERDYCHOWSKA Zofia / ŻMUDZKI Jerzy Hrsg.. 2012 Der Mensch und seine Sprachen Peter Lang, par Ireneusz Gaworski (351-355); KNORR Dagmar & VERHEIN-JARREN Annette Hrsg 2012 Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit Peter Lang, par Th.Robin (355-357); DITTMANN Jürgen 2010 Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen C.H. Beck par V.Rocchi (358-360); Justyna DUCH-ADAMCZYK 2012 Funktionsdistribution der Abtönungspartikeln des Deutschen und des Polnischen. Peter Lang, par **A.Just** (360-362); **Paul LÉVY**: "Die deutsche Sprache in Frankreich. Band I: Von den Anfängen bis 1830". Aus dem Französischen von Barbara Kaltz" 2013 Harrassowitz Verlag, par D.Morgen (363-365)

Annonceurs: Plurilingues en entreprise (254); In eigener Sache: pilotage de la Revue (282); Université de Lorraine (298); Université de Berne (306); Linguistik on line (316); Université de Clermont-Ferrand 2 (326); Langue et droit (342); BzF (366-367); Université Montpellier 3 (368-369).

ANEMONE GEIGER-JAILLET

Universite de Strasbourg / IUFM d'Alsace/ ESPE de l'Academie de Strasbourg UR EA 1339 LilPa/ GEPE (Groupe d'etudes sur le plurilinguisme en Europe)

LES VINGT ANS DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE EN ALSACE: BILAN CRITIQUE ET PERSPECTIVES EVOLUTIVES

Vingt ans après l'ouverture des premières classes dites bilingues en Alsace, un retour critique sur le développement de l'enseignement bilingue s'impose. Ce dispositif s'inscrit dans celui des langues régionales reconnues en France¹ avec pour 2^e langue obligatoirement le français ; l'enseignement de la langue régionale ne dépassant pas (dans l'enseignement public) 50 % du temps scolaire.

Après les écoles en immersion partielle en basque, puis celles en catalan et en breton, deux décennies se sont écoulées avant que l'Alsace n'accède à son tour à l'enseignement bilingue (en 1991) pour les écoles privées *A.B.C.M. Zweisprachigkeit*, suivies de l'enseignement public un an après (1992).

Notre bilan s'appuie sur les évaluations menées, des publications et les observations faites pendant les formations et au sein de l'équipe de chercheurs de l'IUFM d'Alsace et de l'Université de Strasbourg. Sur la base d'une conférence tenue lors du colloque « La didactique de l'enseignement bilingue » à l'IUFM d'Alsace (Strasbourg) le 4 avril 2012, notre bilan utilise les items principaux qui caractérisent un système scolaire à savoir son organisation, les élèves qu'il scolarise et leurs caractéristiques, les enseignants qui y enseignent et leurs besoins en formation, l'école dans la société où elle existe et son implantation géographique.

I. Préalables

Mais avant d'examiner le bilan lui-même, trois préalables ou prémisses doivent être prises en considération.

Première prémisse. Le bilinguisme scolaire est l'affaire de l'école qui a indéniablement un rôle à jouer dans son développement. Ce rôle sera précisé plus loin. Mais l'école n'est pas impliquée dans l'acquisition de la première langue. L'apprentissage de la langue maternelle donne accès aux fonctions langagières que l'enfant acquiert une fois pour toutes et réinvestira à toutes les langues qu'il apprendra au cours de sa vie. Assurer la première langue de l'enfant ne relève pas de l'enseignement bilingue, mais de la famille. Cette première langue est en

-

¹ Il s'agit de l'allemand dialectal et standard d'Alsace et de Moselle, du basque, du breton, du catalan, du corse, des créoles, du flamand, du franco-provençal et de l'occitan.

général la langue maternelle et c'est à travers elle que nous avons appris à penser, à communiquer, à concevoir intuitivement les bases d'une réglementation grammaticale, ce qui aura son impact pour la suite. Pour citer librement W. Butzkamm (2004), die sogenannte Muttersprache ist auch die Mutter der Sprachen, la langue maternelle est la mère de toutes nos autres langues.

Deuxième prémisse. La langue allemande porte comme un boulet la réputation de langue difficile. Or, les évaluations faites montrent que l'enseignement bilingue des sites paritaires défait cette réputation et que les élèves considèrent l'allemand ni plus ni moins comme une autre langue, sans lui attacher de réputation négative (cf. mémoire de maîtrise de Jean Jaeckle à l'université de Strasbourg, 2002). Dans une étude publiée en 2007, François-Xavier Bogatto, Élise Mercier et Arlette Bothorel-Witz constatent que, pour les élèves qui bénéficient d'un enseignement continu et attrayant de l'allemand en collège (dans des sections bi-langues, par ex.), l'image de cette langue n'est ni inférieure ni supérieure à celle d'autres langues. Les élèves soulignent que leur intérêt pour la langue dépend de la pratique des enseignants et de l'atmosphère des cours. Mais ces mêmes élèves sont mal informés de l'utilité des langues et de la langue allemande en particulier dans leur poursuite d'études et dans la recherche d'un emploi. De plus, l'enseignement quasi obligatoire en allemand extensif (1-3 heures/ semaine) avec des professeurs des écoles qui ne sont pas recrutés sur un niveau de langue défini en allemand pose problème.

Troisième prémisse. Pour toutes ces raisons et pour d'autres encore, la « généra-lisation de la formule d'immersion précoce constituerait [...] une mesure profondément démocratique » (Petit 2001 : 55), puisqu'elle donnerait à un plus grand nombre d'enfants les outils d'un apprentissage efficace et tôt dans leur scolarité. L'enseignement bilingue n'est pas sélectif, c'est « l'enseignement traditionnel des langues vivantes qui est sélectif, discriminatif et fortement corrélé avec le Q.I., du fait de son approche frontale et non instrumentale, formelle et déductive». L'immersion est fondée sur une démarche actionnelle, sur l'observation des faits et la déduction logique, alors que l'enseignement traditionnel des langues vivantes oblige l'enfant à décrypter un code de départ, celui du pourquoi des activités. Ainsi, l'enseignement immersif est aux antipodes de l'élitisme, car il mise « sur les stratégies de l'acquisition naturelle, données en partage à tout être humain normalement constitué et lui permettant dans le plus jeune âge au moins deux langues maternelles au lieu d'une. » (Petit 2001 : 54).

II. Bilan

Les besoins de formation en vue d'un enseignement satisfaisant pour les élèves

Nous allons rapidement retracer les différentes étapes de la formation assurée à l'IUFM d'Alsace à l'intention des professeurs des écoles de langue régionale: formation optionnelle complémentaire de 1994 à 2001 ; préparation du concours spécial et formation des professeurs stagiaires en deuxième année d'IUFM de 2002 à 2008¹ ; master bilingue « Parcours enseigner l'allemand et en allemand » depuis 2009 incluant la préparation au concours². Un article de 2005 fait le point sur les formations après 15 ans de ce dispositif (Geiger-Jaillet/ Morgen 2005). Malgré des ajustements successifs, les difficultés restent sensibles :

- pour le dispositif des sites paritaires : niveau de départ en allemand souvent insuffisant de la part des candidats et part insuffisante de la langue allemande dans le concours ainsi que dans la formation ; impossibilité d'effectuer un stage en classe allemande hors des congés universitaires français ; vivier insuffisant de candidats,
- pour l'enseignement des 3 heures : fluctuation des exigences quant aux langues étrangères³ dans le système éducatif et les concours ; obligation de passer une épreuve de langues au concours CERPE installée puis remplacé par le fait de "prouver" le niveau CLES 2 des candidats (équivalent du B2 du *Cadre européen commun des langues*) ; en septembre 2013, plus aucune certification en langues ne sera nécessaire pour les concours de l'enseignement, bref quatre modifications majeures en sept ans font penser que le Ministère dévalorise les langues étrangères dans l'enseignement ;
- pour tous : augmentation des charges de travail et réduction du temps personnel pour assimiler les cours ou rédiger des travaux ; réduction de la part pédagogique, puis renforcement dans la nouvelle réforme de 2013, ...

Par contre, la réussite du cursus transfrontalier Mulhouse-Freiburg-Colmar⁴ constitue un élément positif et amène à souligner qu'il serait nécessaire de recru-

² Suite à une nouvelle réforme, celui-ci sera remplacé par le master « Enseignement bilingue allemand » porté par l'école supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de l'Académie de Strasbourg sur le site de Colmar à partir de la rentrée 2013-14.

¹ Création du concours spécial en 2002 pour toutes les langues régionales reconnues par l'Education Nationale.

³ En 2006, une épreuve de langue obligatoire est exigée au concours des futurs professeurs des écoles (CERPE), pour être abolie en 2013, après des passages plus ou moins heureux d'exigence de l'examen national français en langues, le CLES.

⁴ voir https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/sonstige/its/dossier1.pdf. Ce cursus permet d'obtenir une Licence et un Master et le concours de professeur des écoles en France, et le 1.Staatsexamen en Bade-Wurtemberg pour l'enseignement entre 6 et 15 ans.

ter plus tôt les candidats à l'enseignement et d'allonger le temps de leur formation.

Comme l'association *Lehrer*¹ a consacré en 2009 un numéro spécial à des propositions de réorganisation des concours et de la formation, nous ne développerons pas ce point ici et renvoyons à cette publication.

À la différence de leurs collègues d'allemand, et à l'exception des enseignants en poste chez A.B.C.M. dont certains suivent le master enseignement bilingue et immersif en langues régionales, proposé par l'université de Perpignan depuis deux ans pour toutes les associations d'écoles privées concernées par l'enseignement en langue régionale², les futurs enseignants de la partie française ne bénéficient d'aucune formation. Or, un module de formation à leur intention pourrait s'inspirer du module optionnel sur le bilinguisme et le plurilinguisme en contexte scolaire expérimenté dans le programme européen³ TESSLA (*Teacher Education for the Support of Second Language Acquisition*). Ce module fait appel à la participation active des étudiants, dont les représentations initiales évoluent tout au long de la formation, voire du module. Il s'agirait de rapprocher et d'ajuster les démarches pédagogiques, pour sensibiliser les enseignants à la didactique spécifique de l'immersion (reformulation douce, place de l'erreur, instrumentalité de la langue..), d'autant plus que le français n'est pas la langue 1 de tous les élèves.

Un travail sur les représentations est d'autant plus nécessaire que Gilles Forlot (2006) avait déjà détecté l'insécurité linguistique des futurs professeurs des écoles dans l'Académie de Lille, à partir de leurs pratiques langagières déclarées en langues vivantes étrangères⁴; et que nous avions (Geiger-Jaillet 2006) confirmé ces résultats en travaillant sur une population similaire en Alsace. Les deux recherches démontrent que les étudiants sont généralement certes convaincus de la nécessité d'enseigner les langues tôt dans les systèmes éducatifs (anglais, espagnol et allemand langue étrangère), mais qu'ils n'ont pas les compétences linguistiques nécessaires pour assumer cette mission, que ce soit en extensif 3 heures/ semaines ou en classe paritaire où ce problème concerne davantage une transmission de l'alsacien que celle de l'allemand standard.

Autre modification : depuis la mastérisation de la formation des enseignants, les candidats au professorat du second degré sont formés uniquement à l'université.

¹ Bulletin de l'association LEHRER (2008-2009, 7-9).

² Ce master est géré par l'I.S.L.R.F. (http://aprene.org/book/export/html/187)

³ Atelier coordonné par Christine Hélot et Andrea Young de l'université de Strasbourg/ IUFM d'Alsace dans le cadre de la dissémination des résultats d'évaluation du projet européen TESSLA (projet Comenius 2.1.); voir la publication sous http://www.lit-verlag.de/isbn/3-8258-9786-9

⁴ Il s'agissait de l'anglais, de l'espagnol et de l'allemand.

De ce fait, l'ancienne formation bilingue O.E.B. (option européenne et bilingue), que l'IUFM avait construite à leur intention entre 1994 et 2008, a disparu depuis plus de cinq ans alors que les besoins en enseignants de géographie en langue allemand par exemple sont énormes dans l'académie. Les professeurs du second degré recrutés depuis pour la voie bilingue des collèges et lycées ou les sections européennes n'ont plus aucune formation hors de la formation complémentaire que le Rectorat peut éventuellement leur proposer. Les candidats éventuels se signalent auprès de leur inspecteur, ce qui relève d'une démarche très individuelle. C'est seulement en 2012-13 que l'IUFM d'Alsace a pu créer un diplôme d'université (D.U.) « Enseigner sa discipline en allemand », mais ce diplôme est pour l'instant réservé pour les enseignants déjà en poste en Alsace dans le cadre de la formation continue. La première promotion comprend une quinzaine d'enseignants représentant 8 disciplines différentes. Pour la rentrée 2013-14 (nouvelle réforme!), de nouvelles maquettes de master voient le jour. Cette fois-ci, c'est la toute nouvelle ESPE qui aura la responsabilité de toutes les maquettes de master liées à la formation des futurs enseignants, qu'il s'agisse des formations bilingues du premier ou du second degré. Suite à une décision nationale, la part des langues vivantes dans le tronc commun est cependant réduite à la seule année de M2, avec peu d'heures.

L'organisation scolaire

L'organisation scolaire a fortement évolué depuis la création des premiers sites bilingues. On se demande des fois si « Le bilinguisme alsacien (est vraiment) au service des enfants et des familles » ¹.

La modification de la semaine scolaire en 2008 n'a pas été sans répercussion sur les classes bilingues. En plus des conséquences communes à l'ensemble des classes, monolingues et bilingues, la disparition du samedi matin prive les enseignants d'une possibilité accrue de dialogue avec les parents et les enfants les moins avancés de possibilités de soutien non compensées par les aides personnalisées après la classe. La suppression du samedi matin réduit de facto la présence de l'allemand à 2 journées scolaires complètes pour la plupart des enfants.

Les six principes d'organisation de l'enseignement bilingue sont bien connus : précocité en maternelle, continuité au-delà du collège, instrumentalisation et parité des langues le plus longtemps possible, volontariat des enseignants et/ ou des élèves. Au départ, selon le principe 'un maître, une langue', les classes fonctionnaient selon une alternance à la demi-journée. Pour faciliter la tâche des enseignants qui enseignent en binôme sur deux écoles, la tendance des écoles a été de passer au rythme d'alternance sur la journée. La rupture du week-end

_

¹ allusion au titre d'une publication Geiger-Jaillet/ Morgen (2006)

coïncide donc souvent avec trois jours sans allemand. Le confort des enseignants, celui des autorités scolaires ont-t-ils primé sur les conditions d'apprentissage des élèves ? Pire, parfois, à l'intérieur d'une même école, deux systèmes fonctionnent en parallèle (« un maître = 1 langue » à côté de « un enseignant = 2 langues »). Comment expliquer et justifier cette discontinuité aux parents?

Si elle accueille effectivement certains élèves des classes bilingues à l'issue de la 3^{ème}, la filière ABI-BAC a été volontairement conçue entre la France et l'Allemagne comme une filière sélective à l'entrée du lycée. Elle est trop exclusivement littéraire et ne constitue pas une solution de continuité pour tous les élèves. Quelques sections ABI-BAC plus scientifiques ont été constituées dans l'un ou l'autre lycée, mais leur existence semble remise en question, faute de moyens. De toute manière, la diversité des parcours après la 3^{ème} oblige à inventer d'autres solutions (voir plus loin). L'Alsace est « victime » d'un arrangement interétatique entre la France et l'Allemagne qui fixe à environ 2% des élèves la population visée par le dispositif ABI-BAC.

Le contenu des enseignements

Puisque tant les contenus disciplinaires que la langue y sont présents et qu'aucun enseignement ne peut se passer de 'langue', il est préférable de parler à l'avenir de disciplines enseignées en langue 2 (DEL2)¹ et de mettre aux oubliettes l'ancienne dénomination de DNL (disciplines *non* linguistiques). Une toute nouvelle plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle du Conseil de l'Europe confirme largement cette proposition ²: « Toute construction de connaissances en contexte scolaire, quelles que soient les disciplines considérées, passe par un travail langagier ».

On pourrait revoir la répartition des enseignements entre les deux langues pour les classes élémentaires. Parfois enseignées en français, certaines disciplines comme l'E.P.S. et la géométrie surtout pourraient parfaitement l'être en allemand. Certains choix pris en 1992-93 ne se justifient plus : c'est par exemple le cas de l'histoire, enseignée en français pour des raisons de loyauté nationale. En 20 ans, la donne sociétale et les représentations ont changé. L'histoire est d'ailleurs un élément central des classes ABI-BAC³. Une remise à plat des (DEL2) pourrait se justifier, un « roulement » des disciplines être envisagé afin

¹ La proposition vient de l'équipe autour de Gérald Schlemminger (2009: 42).

² http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxD2-OtherSub_fr.asp#s3

³ voir la collection « *Materialien für den Geschichtsunterricht* » du CRDP d'Alsace (http://www.crdp-strasbourg.fr/main2/produits/geschichtsunterricht_1/index.php)

de couvrir un maximum de champs lexicaux et de structures linguistiques, toujours dans le cadre de la parité des langues dans l'enseignement public.

L'absence de programme de langue dans les classes élémentaires fait problème aussi.

C'est seulement en été 2007 que les programmes de langues régionales pour l'école primaire ont été fixés en ce qui concerne le basque, le breton, le catalan, le corse et l'occitan langue d'oc, alors que l'enseignement est en place - pour certaines de ces langues régionales - depuis plus de 30 ans. La langue régionale d'Alsace et des Pays mosellans est absente de cet arrêté du 25 juillet 2007. L'explication polie donnée par le ministère à l'époque a été celle d'un « oubli » et traduit un manque d'intérêt pour la langue régionale elle-même sous ses deux réalisations, la forme dialecte et la langue standard. Neuf mois après la publication des autres programmes de langue régionale, l'oubli a été réparé.

Il s'agirait aussi de donner une place au dialecte dans les classes, sous une forme à définir.

C'est dans ce sens que les *Programmes de l'enseignement de langues régionales au palier 1 du collège* (JO du 10-1-2008) parlent de la « relation entre les aspects dialectaux et l'allemand standard ».

Les programmes du palier 2 devaient servir de cadre de référence pour les objectifs assignés aux classes bilingues du premier degré en fin de CM2. Cela n'a pas été le cas.

III. Restructuration nécessaire et accompagnement du dispositif

Depuis 1992, la donne sociale et économique a évolué. De nouveaux enjeux apparaissent. Compte-tenu de toutes ces évolutions, il est permis de suggérer une adaptation du dispositif lui-même.

Formes d'organisation et de programmes

Le système doit se donner les moyens de ses ambitions en commençant plus tôt les actions éducatives plurilingues et en les accompagnant mieux.

Pourquoi ne pas créer des structures de la petite enfance avec des projets bi- et plurilingues, et ajuster la formation du personnel des Maisons de la Petite Enfance à ces nouveaux enjeux? Quelques timides collaborations entre l'association *Le Furet. Petite enfance et diversité*² et quelques enseignants-chercheurs de l'IUFM d'Alsace se sont mises en place, mais cela est encore in-

¹ voir http://questions.assemblee-nationale.fr/q13/13-5967QE.htm. Les programmes sont consultables sur http://www.education.gouv.fr/bo/2008/3/MENE0773549A.htm

² http://www.lefuret.org/

suffisant. De même qu'une plus étroite collaboration entre l'IUFM (la future ESPE) et les collectivités territoriales serait nécessaire pour sensibiliser et former les A.T.S.E.M. au plurilinguisme à l'école et les rassurer sur les propres compétences dialectophones, souvent bien présentes mais peu valorisées par l'institution.

Une autre ambition consisterait à rapprocher encore davantage le dispositif scolaire de ses usagers potentiels en recensant les zones rurales non desservies. On a vu plus haut que les facteurs de non proximité ou d'éloignement constituent des éléments de discrimination. Rapprocher la voie bilingue des familles permettrait de la démocratiser davantage. La solution réside dans l'extension de regroupements pédagogiques intercommunaux (R.P.I.) à taille harmonieuse.

La plupart des élèves sont actuellement scolarisés jusqu'à 18 ans. Il est donc urgent de prévoir et de codifier des parcours après la 3^{ème} en y incluant, selon les voies d'orientation, les stages individualisés d'immersion en entreprise germanophone ou les séjours individuels longs dans un établissement partenaire allemand, suisse ou autrichien, ou d'autres stages et en délivrant au niveau du baccalauréat général, technologique ou professionnel une certification bilingue avec la description du parcours en langue. De même qu'il n'est pas tolérable que les lauréats du concours « voie spécifique régionale » pour le premier degré se voient encore, 11 ans après l'installation de ce concours, décerner un diplôme de « professeur des écoles », sans aucune mention de la langue régionale concernée.

Enfin, l'Académie de Strasbourg devrait se fixer des objectifs plus ambitieux de formation en les plaçant légèrement au-dessus de performances constatées. Fixer pour l'évaluation des élèves de la voie bilingue le niveau moyen A2 en fin de CM2 ou B1 en fin de collège¹ ne tient pas compte des potentiels réels des élèves, dans la majeure partie des classes. Le résultat en est que l'on baisse parfois les bras pendant toute cette période cruciale de l'apprentissage sans tirer les élèves vers le haut.

Un autre danger point son nez depuis l'été 2012 : en effet, il est prévu par le Rectorat de l'Académie de Strasbourg, de mélanger dans une même classe, des élèves du cursus bilingue et d'autres qui relèveraient de la voie extensive avec 2-3 heures d'allemand par semaine. Chose inconcevable du point de vue de l'acquisition d'une langue!

D'autre part, le même Rectorat prévoit de diminuer la part de l'enseignement de et en allemand des 12 heures actuelles (sites paritaires) à 8 heures hebdoma-

_

¹ voir Plan Etat-Région Alsace 2007-13 (Académie de Strasbourg 2007)

daires¹: un non-sens au point de vue de l'exposition de la langue (avec un volume horaire déjà bas). Deux classes expérimentales existent depuis la rentrée 2013, avec le soutien des associations de parents d'élèves FCPE et la PEEP qui soutiennent « cette offre alternative »!

Accompagner la scolarité bilingue

C'est un domaine qui réclame les efforts et la participation de tous au sein de la société qui chapote les écoles: élus, collectivités, parents, associations de parents et associations culturelles². Toutes les mesures évoquées dans ce chapitre ont déjà été pratiquées, mais inégalement. C'est la raison pour laquelle nous y reviendrons ici.

Les échanges scolaires et les séjours collectifs d'immersion devraient être pratiqués chaque année et dans toutes les classes, les séjours transfrontaliers intensifiés. La question financière est en partie réglée par l'aide des collectivités dans le cadre du programme *Langue et culture régionales*.

On voit le rôle que peuvent assumer les familles, même non germanophones, dans le domaine des rencontres individuelles - de famille à famille, de jeune à jeune - et dans celui du bain linguistique : théâtre, cinéma, DVD, albums... Souvent, les familles peuvent compter sur l'aide d'une association de parents, locale, ou à l'échelle académique avec l'association *Eltern Alsace* par exemple. Des fédérations diffusent des propositions sur l'Internet, dans leurs messages courriels et dans des bulletins. Il est essentiel qu'elles puissent travailler avec les écoles. Toutes les écoles, notamment celles ayant des sites bilingues depuis peu, ne sont pas encore bien équipés en livres ou DVD en langue allemande pour les classes ou à prêter aux familles pour une période déterminée.

L'objectif est de faire du bilinguisme scolaire un projet familial, communal et associatif. Associations et communes sont là pour enrichir, soutenir et compléter par des moyens simples et peu coûteux les occasions de rencontre avec la langue : ateliers contes en allemand et en dialecte à la médiathèque communale, aide aux devoirs en allemand dans le même contexte, grâce à l'intervention de jeunes volontaires germanophones ou de partenaires associatifs...

_

décrit comme un « Coup de canif dans le paritarisme » dans les Dernières Nouvelles d'Alsace du 16.6.2011 (p.2)

² voir également le chapitre 5 « Recommandations » (pp. 205-217) dans Geiger-Jaillet (2005)

Lutter contre le chômage des jeunes

Ces dernières années ont vu grimper le chômage en Alsace. L'une des causes de l'augmentation du chômage des jeunes est liée au manque de maîtrise de l'allemand standard et dialectal. Pourquoi ne pas créer davantage d'apprentissage transfrontalier et de stages d'immersion, d'incitations à la découverte du milieu professionnel chez le voisin (*Certificat Euregio*) et de proposer aux jeunes de nouvelles formes d'apprentissage de la langue (Tandem, bain linguistique, « duo pédagogique » etc....) ?

Évolution vers le plurilinguisme

Une telle évolution est souhaitée par le corps social. Les autres régions concernées par les langues régionales introduisent toutes ou presque l'anglais en CE2 en plus de la langue régionale dans la voie bilingue. En introduisant aussi une nouvelle DEL, mais dans une autre langue, elles ouvrent le parcours bilingue sur un parcours plurilingue. L'Alsace au contraire recule devant cette mesure qui semblerait pourtant beaucoup plus justifiée en Alsace qu'ailleurs à cause de la proximité des langues. Mais les nouveaux besoins sont liés aux pratiques plurilingues et plus uniquement bilingues.

Nouvelles proposition en faveur du dialecte

Les dialectes déclinent dans la communication de tous les jours, mais sont valorisés depuis quelques années par diverses initiatives comme l'OLCA¹ et dans la publicité. L'attitude des autorités scolaires est ambivalente. Les dialectes sont considérés comme une aide à l'apprentissage de l'allemand chez les petits, mais l'institution scolaire souhaite la norme du standard haut allemand dès le CP.

Pour Dominique Huck du département de dialectologie de l'université de Strasbourg², le niveau de pratique du dialecte chez les jeunes ne permet plus d'envisager de prendre appui sur le dialecte pour aller vers l'allemand, mais bien d'impulser la démarche inverse et d'aller de l'allemand vers le dialecte avec des comptines et des chants. Puis, plus tard, quand les enfants seront assez à l'aise avec l'allemand, on pourra revenir vers le dialecte par des rencontres avec des dialectophones pour recueillir des informations, par des enquêtes dans le milieu par exemple sur la toponymie, sur la vie locale des siècles passés ou pour collecter des légendes. Dans les contenus de l'enseignement d'allemand, une place pourrait être réservée aux textes littéraires en dialecte. On peut y faire percevoir les variations langagières (*StrOss/ Straβe*). D'autres actions, comme celle qui

¹ L'Office pour la Langue et la Culture d'Alsace (Elsassisches Sprochàmt) http://www.olcalsace.org/

² Colloque « La didactique de l'enseignement bilingue » à l'IUFM d'Alsace (Strasbourg) le 4 avril 2012

consiste à faire intervenir des artistes dialectophones dans les écoles (cf. les films du CRDP d'Alsace¹), méritent d'être encouragées.

Place des germanophones natifs dans les classes bilingues

Comme d'autres systèmes éducatifs nationaux, le dispositif alsacien n'accueille qu'avec réticence des élèves binationaux et déjà bilingues, des germanophones de langue maternelle germanophones ou des enfants plurilingues. Or, la diversité des publics et des compétences langagières pourrait apporter un plus à l'enseignement, mais les enseignants ne savent pas la gérer et la formation en deuxième année de master², trop courte, ne les rend pas capables de gérer cette hétérogénéité.

Des recherches s'imposent pour rendre compte de cette diversité dans les classes bilingues.

Conclusions

Plus de 20 ans après les premières classes bilingues en Alsace (1991-92) et 10 ans après l'installation du concours « voie spécifique langues régionales » (2002), il est temps de briser quelques tabous.

Du côté des élèves, le dispositif bilingue précoce installé en Alsace a fait ses preuves, mais il n'est pas utilisé par les autorités scolaires comme outil de politique linguistique permettant de modifier la situation linguistique de l'Alsace, ce qui est regrettable, et encore moins comme un instrument « au service des familles ».

L'ABI-BAC dont le premier site a ouvert en 2000 dans le Haut-Rhin, n'est pas une continuité de ce dispositif, mais un *Ersatz*. L'Alsace doit se donner les moyens de mieux « servir » les collégiens et les lycéens afin que ceux-ci envisagent de s'orienter vers des métiers où l'allemand sous ses deux formes est présent. Il faut faire des efforts pour garder les bons élèves des classes bilingues en Alsace, y compris pour l'enseignement bilingue de la génération d'après, ou pour des emplois transfrontaliers.

L'anglais doit être introduit dans les classes paritaires dès le CE2 car l'allemand est déjà bien consolidé à ce moment-là : une troisième langue a sa place dans le dispositif (Geiger-Jaillet/ Morgen 2006). Pourquoi les Alsaciens feraient moins bien que leurs homologues en Bretagne qui eux, sont confrontés à une langue celtique (le breton), une langue romane (le français) et une langue germanique

_

¹ http://www.crdp-strasbourg.fr/main2/videos/

A partir de la rentrée 2013-14, l'année de M1 sera consacrée aux épreuves du concours dont les écrits se situeront en fin de M1, et l'année de M2 à un approfondissement plus pédagogique et didactique (en dehors des langues et du mémoire à rédiger en M2 et des oraux à passer).

(l'anglais) alors qu'en Alsace, il ne s'agit que d'une langue romane et d'une langue germanique ?

En Sixième, l'anglais doit être enseigné sur la base de l'allemand (pour tous), et donc être un enseignement plus ambitieux que dans le reste de la France puisque tous les élèves auront déjà bénéficié pendant plusieurs années d'un enseignement d'une autre langue germanique, l'allemand, que ce soit sous forme intensive ou extensive. Une initiation à l'alsacien sous des formes à définir est à proposer à tous les enfants scolarisés dans les deux départements pendant au moins deux ans. L'introduction plus massive du dialecte dans les classes de maternelle serait à envisager, avec un projet scientifique pour en mesurer l'envergure.

Les enseignants qui le souhaitent doivent être formés aux disciplines enseignées en langue 2 (DEL 2), éventuellement en tandem avec les futurs collègues du Bade-Wurtemberg, comme cela est prévu dans la mise en place du D.U. strasbourgeois « Enseigner sa discipline en allemand » pour le second degré.

Les futurs enseignants de langue devraient effectuer un séjour de 6 mois au moins dans un pays de la langue cible, à l'instar de ce qui se fait dans d'autres pays européens, et pour ceux qui enseigneront une discipline en allemand, anglais ou espagnol, cette obligation devrait être d'au moins trois mois consécutifs sinon l'objectif que s'est fixé l'Europe, à savoir la maîtrise de deux langues en plus de la langue maternelle n'est pas à atteindre par la France.

Nous voyons que le débat sociétal que nous avions constaté en 2006 autour des trois axes majeurs à savoir le bilinguisme et les enfants ; le bilinguisme et les langues ; le bilinguisme et l'école se prolonge en Alsace.

Indications bibliographiques

Académie de Strasbourg (2007) Convention quadripartite portant sur la politique régionale des langues vivantes dans le système éducatif en Alsace prenant appui sur un apprentissage précoce de la langue régionale 2007-2013. (http://www-zope.ac-strasbourg.fr/sections/ rhin_superieur_europ/https://www-zope.ac-strasbourg.fr/sections/ rhin_superieur_europ/https://www-zope.ac-strasbourg.fr/sections/ rhin_superieur_europ/https://www-zope.ac-strasbourg.fr/sections/ rhin_superieur_europ/https://www-zope.ac-strasbourg.fr/sections/ rhin_superieur_europ/https://www.zope.ac-strasbourg.fr/sections/ rhin_superieur_e

Association Lehrer (2009): Propositions pour une maquette en vue des nouveaux concours. *Bulletin* « *Info-Lehrer* », année scolaire 2008-2009. 2^e trimestre, 7-9.

Bogatto, François-Xavier / Mercier, Elise / Bothorel-Witz, Arlette (2007): Les représentations sociolinguistiques de locuteurs adolescents en Alsace (France), in : Abel Andrea, Stuflesser M., Putz M. (Eds.): *Tagungsband, Atti del Convegno, Proceedings, Mehrsprachigkeit in Europa, Plurilinguismo in Europa, Multilingualism across Europe*, 24-26.08.2006, Bolzano / Bozen, EURAC Research, Bolzano, 89-100.

Butzkamm, Wolfgang (2005): "Die Muttersprache als Sprach-Mutter: ein Gegenentwurf zur herrschenden Theorie", *Nouveaux Cahiers d'Allemand* 23/1, 27-39.

Forlot, Gilles (2006): Des pratiques aux stéréotypes sociolinguistiques d'étudiants-professeurs. Résultats préliminaires d'une enquête et pistes de recherche, *Revue de Recherche en Education* n°38, 123-140. http://www.u-picardie.fr/Lesclap/IMG/pdf/ Forlot_Spirale2006_cle8862b7.pdf

- Geiger-Jaillet, Anemone (2006): Sprachattitüden zukünftiger bilingualer Lehrkräfte im Elsass, *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, 4/2006, 349-376.
- Geiger-Jaillet, Anemone/ Morgen, Daniel (2006): Le bilinguisme alsacien au service des enfants et des familles, *Les Langues Modernes*, numéro "Enseigner le mal" 2/2006, 78-89.
- Geiger-Jaillet, Anemone/ Morgen, Daniel (2005): Former à l'enseignement bilingue: problèmes et remèdes?, *Nouveaux Cahiers d'Allemand* (oct. 3/2005), 239-256.
- Huck, Dominique (2008) : "Les politiques linguistiques et les dialectes en Alsace depuis 1945 ", in : Béhague, Emmanuel/ Goeldel, Denis (textes réunis par) : *Une germanistique sans rivages. Mélanges en l'honneur de Frédéric Hartweg*, Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg, 56-64.
- Jaeckle, Jean (2002): Les représentations de la langue allemande chez les enfants de CM2 des classes bilingues (écoles de Hoenheim et de Wolfisheim), 2 vol. Mémoire de maîtrise dactylographié (non publié), département de dialectologie, université de Strasbourg.
- Ministère de l'éducation nationale (2008): *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin Officiel hors-série N°3 du 19 JUIN 2008
- Petit, Jean (2001): L'immersion, une révolution. Colmar : Jérôme Do Bentzinger.
- Schlemminger, Gérald (2009): Le modèle rhénan de formation et d'enseignement d'une DEL2, dans *Les Langues modernes*, Paris : A.P.L.V, 103^{ème} année, 2009 n°4, 42-50.

SYNERGIES ITALIE

édition mise en ligne: 25 juin 2013 Numéro 9 - Année 2013 Revue du GERFLINT

Le plurilinguisme en entreprise : un défi pour demain Coordonné par Maria Margherita Mattioda

SOMMAIRE

Maria Margherita Mattioda, Présentation/Presentazione

I - Approches théoriques et pratiques linguistiques

François Ost Babel revisité. Défense et illustration du multilinguisme Cécile Desoutter Les langues en entreprise : une réalité plus diversifiée qu'il n'y paraît Geneviève Tréguer-Felten Commun'action ou commun'entente ? Un défi linguistique pour les entreprises Georges Lüdi Mesures de gestion des langues et leur impact auprès d'entreprises opérant dans un contexte de diversité linguistique Claude Truchot Internationalisation et choix linguistiques dans les entreprises françaises : entre « tout anglais » et pratiques plurilingues

II - Études de cas

Filippo Monge Internazionalizzazione e plurilinguismo: elementi vitali del sistema impresa Chantal Dompmartin-Normand, Nathalie Thamin Pratiques plurilingues dans une entreprise internationale à Grenoble: le prévu et l'imprévu de la mobilisation des ressources linguistiques Elisabeth Reiser-Bello Zago « Migrants hautement qualifiés » et leurs comportements sociolinguistiques en entreprise internationale ... ou la chronique d'un non-apprentissage annoncé Teresa Maria Wlosowicz L'alternance codique dans les productions orales et écrites au sein d'une filiale polonaise d'une entreprise multinationale Chiara Buchetti, Luana Cosenza I bisogni linguistici del tessuto socioeconomico della regione Toscana: il caso di Siena nell'epoca della crisi Federico Perotto La traduzione multilingue: una testimonianza dal settore della traduzione brevettuale in Europa

III - Témoignages

Yves Montenay Comment sensibiliser les entreprises au plurilinguisme ? La leçon d'une expérience de PME à l'étranger Table ronde/Tavola rotonda

http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie9/italie9.html

Patrick Kleinclaus & Daniel Morgen

Des fondations légales pour les langues régionales

L'enseignement des langues régionales dispose à présent de bases légales plus larges.

Le Journal officiel du 9 juillet 2013 a publié le texte définitif, adopté par l'assemblée nationale le 25 juin, de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République; celui du 23 juillet publie la loi 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche.

Ces lois modifient substantiellement, pour la première fois, les dispositions en faveur de l'enseignement des langues régionales, notamment les enseignements bilingues et immersifs, et en consolident ainsi la conformité avec le cadre législatif et réglementaire de l'enseignement français.

Dans le numéro 2013/1, nous avions alerté les lecteurs de la revue ainsi que les parlementaires alsaciens et mosellans au moment des travaux préparatoires de la loi sur le premier état du texte, qui comportait des éléments de régression.

En effet, l'absence de référence aux langues régionales risquait, à terme d'entraîner la disparition des possibilités offertes aux enseignements de et en langues régionales. Elle aurait compromis le développement de l'enseignement bilingue à parité horaire et fait disparaître les rares références à la langue régionale d'Alsace et de Moselle et aux formes de cette langue dans l'enseignement du premier et du second degré. Il n'y aurait eu plus aucune possibilité d'intéresser une majorité d'élèves aux formes de cette langue dans la réalité géographique et historique, dans la vie littéraire et culturelle de nos deux régions.

Nous avions aussi attiré, dès 2008, votre attention sur la marginalisation politique des initiatives en faveur de la langue régionale, provoquée par la marginalisation de la référence dans la Constitution et dans le Code de l'éducation. Déclarer que les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France dans le chapitre réservé aux Collectivités territoriales, c'était en quelque sorte de la part de l'État se défausser sur celles-ci, comme il l'avait déjà fait avec l'article L 312-10 du Code de l'éducation. Par la suite, le Conseil constitutionnel, à l'occasion d'une question prioritaire de constitutionnalité, avait d'ailleurs estimé de manière restrictive que l'article 75-1 en lui-même n'était pas créateur de droits.

Par contre, la nouvelle loi sur l'éducation calme certaines de ces inquiétudes. Les éléments de progrès qu'elle recèle sont à mettre au compte des interventions en commission et en séance des députés alsaciens, bretons et occitans.

Les modifications et éléments de progrès apportés au Code de l'Education

Pour la première fois donc, un texte législatif mentionne explicitement l'enseignement bilingue des langues régionales. La loi modifie, avec effet immédiat, deux articles du Code de l'Education, l'article L 312-10 et L 312-11. Nous donnons le nouveau texte de ces articles en annexe de ces articles, ainsi que celui de l'article L 216-1 sur les activités complémentaires et y joignons le rapport sur les orientations de la loi de même que la nouvelle version de l'article L 121-3, modifié par la loi du 22 juillet 2013.

Une loi garantit l'enseignement des langues régionales

La loi décrit les deux formes que peut prendre cet enseignement : l'enseignement de la langue et de la culture régionale, l'enseignement bilingue.

La première de ces formes est celle qui est en vigueur en Alsace et en Moselle, depuis le décret de 1952 sur l'enseignement de l'allemand à l'école primaire dans les classes de fin d'étude, et surtout depuis ce que l'on appelle couramment la réforme Holderith, du nom de l'inspecteur général Georges Holderith, originaire de Lauterbourg. En 1972, celui-ci avait installé un enseignement à 2 heures d'allemand dans les classes de cours moyen. Différentes mesures avaient ensuite consolidé cet enseignement en 1982, puis en 1988 (extension au CE2). Par étapes successives, cet enseignement avait pris place, en principe, dans toute l'école primaire. Dans la convention État-Région, il était prévu de le commencer dès la petite section de l'école maternelle.

La seconde de ces formes d'enseignement est l'enseignement bilingue. Ici, la loi conforte le décret du 12 mai 2003 qui, avec un arrêté subséquent, a assuré l'enseignement bilingue à parité des langues français et langues régionales.

Dépourvue de toute restriction d'application, la nouvelle loi légitime aussi les enseignements « immersifs » en langue régionale allant au-delà de la parité horaire que ce soit dans le service public (immersion en langue catalane dans les écoles publiques issues de l'association ARRELS) ou dans les écoles dites associatives. Rappelons à ce propos que le Conseil d'Etat, statuant sur le bloc de textes « langues régionales » du 9 mai 2002¹ portant sur les enseignements et écoles « langue régionale », qui prévoyait l'immersion totale durant les premières années de la scolarité, avait estimé que l'enseignement en langue régionale ne pouvait aller au-delà de la parité horaire. Il avait aussi indiqué à cette

¹ Arrêté du 19 avril 2002 et circulaire 2002-103 du 30 avril 2002 (encart langues régionales du BO n° 19 du 9 mai 2002)

occasion que, durant la scolarité obligatoire, une discipline ne pouvait être enseignée totalement en langue régionale (ou étrangère) ce qui allait être effectivement le cas dans les écoles immersives. En réalité cet arrêt du Conseil d'Etat n'était étayé par aucun texte législatif.

En même temps qu'elle réfute l'interprétation restrictive du Conseil d'État, la nouvelle loi respecte celle du Conseil constitutionnel n°99-412 portant sur la Charte européenne des langues régionales et minoritaires du 15 juin 1999. En effet, le Conseil constitutionnel n'a déclaré contraire à la Constitution aucun des 39 engagements souscrits par la France lors de la signature de la Charte, dont plusieurs engagements concernent une éducation ou « un enseignement total ou substantiel en langue régionale aux élèves dont les familles le souhaitent et dont le nombre est jugé suffisant ».

La loi autorise à présent, nous semble-t-il, l'enseignement des langues régionales sous l'une ou l'autre de ces trois formes, y compris le cas échéant dans le service public, d'autant plus que, dans le cadre d'accords bilatéraux, certaines matières sont depuis bien longtemps enseignées totalement en langues étrangères (ABIBAC par exemple). Il serait illogique que les langues étrangères disposent de plus de mansuétude de la part de la juridiction administrative que les langues régionales pourtant expressément mentionnées dans la Constitution comme faisant partie du patrimoine de la France.

L'Etat reste le garant du développement de l'enseignement des langues

L'État et l'éducation nationale restent garants du développement de l'enseignement des langues régionales et de l'enseignement bilingue. La loi lève l'hypothèque de l'ancienne formulation de l'article L 312-10 dans sa version 2005, qui semblait en subordonner le développement à la rédaction de conventions régionales avec les collectivités territoriales. La crainte que l'on pouvait avoir était qu'en l'absence de conventions ou de nouvelles dispositions dans les conventions existantes, rien n'allait changer. Cette crainte a d'ailleurs été confirmée, par exemple en Moselle, où ni l'éducation nationale ni la Collectivité de ressort n'ont pris d'initiative en la matière. Seul de son cas avec la Flandre française, ce département est resté à l'écart des progrès des deux dernières décennies.

Le principe d'un accord conventionnel local ou régional et le recours à des conventions continuera à s'appliquer puisque

« l'enseignement [de la langue régionale] peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'État et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage ».

Mais les parlementaires ont estimé que l'alinéa suivant suffisait à rappeler le rôle de l'État. En effet, le Conseil supérieur de l'éducation est « consulté, conformément aux attributions qui lui sont conférées à l'article L. 231-1, sur les moyens de favori-

ser l'étude des langues et cultures régionales dans les régions où ces langues sont en usage » et a donc de fait à jouer le rôle de recours qui lui incombait déjà. En effet, « le Conseil supérieur de l'éducation est obligatoirement consulté et peut donner son avis sur toutes les questions d'intérêt national concernant l'enseignement ou l'éducation quel que soit le département ministériel intéressé » (art. L 231-1). Il est appelé à émettre des avis² sur les objectifs et le fonctionnement du service public d'éducation ainsi que sur les règlements relatifs aux programmes, aux examens, à la délivrance des diplômes et à la scolarité.

Cet alinéa remet donc en droit les politiques régionales de développement sous la responsabilité de l'Etat.

La loi garantit l'accès à l'enseignement bilingue

En pratique, le développement de l'enseignement bilingue relève de la décision de l'éducation nationale, sauf en Corse où la collectivité territoriale de Corse bénéficie de cette compétence. Dans les faits, c'est elle qui retient les choix d'implantation. La loi ne change rien dans ce domaine. Par contre, elle confirme une interprétation des textes et une décision du tribunal administratif de Strasbourg reconnaissant que la voie bilingue constitue une voie séparée et une forme d'enseignement qu'elle seule peut assurer. Dans les faits, la loi ouvre la possibilité aux parents de demander l'inscription de leur enfant dans une autre commune, si l'école de la commune de résidence ne dispose pas de la voie bilingue. C'est ce sur quoi insiste l'annexe de la loi. La loi valide ainsi la jurisprudence constante, mais unique en France, du tribunal administratif de Strasbourg et de la Cour d'appel de Nancy:

« Pour favoriser l'accès aux écoles dispensant un enseignement de langue régionale, les élèves résidant dans une commune dont les écoles ne proposent pas un tel enseignement auront la possibilité d'être inscrits dans une école d'une autre commune dispensant cet enseignement, sous réserve de l'existence de places disponibles. »

Certes, cette nouvelle réglementation ne soulagera qu'une petite partie des familles dans la mesure où l'accueil périscolaire dans la commune d'accueil leur est souvent refusé. Mais le refus de principe devient illégal.

La loi garantit aussi le droit à l'information

et ce en demandant explicitement à ce qu'une information soit donnée aux familles, par le moyen le plus opportun :

« Les familles sont informées des différentes offres d'apprentissage des langues et cultures régionales. »

² Site Ministère de l'éducation nationale/ Conseil supérieur de l'éducation nationale, consulté le 20 juillet 2013

http://www.education.gouv.fr/cid228/les-structures-de-consultation.html

Cette disposition ne s'applique pas uniquement au début de la scolarité. Elle devra s'appliquer aussi aux différents autres paliers de la scolarité : entrée au CP, en 6^{ème}, orientation après la 3^{ème}. Cette interprétation découle de la référence explicite aux « *différentes offres d'apprentissage* », qui renvoie à celles existant dans les différents degrés d'enseignement.

Elle garantit la précocité et la continuité.

et rappelle que l'enseignement de la langue régionale sous sa forme légère (3h) et sous sa forme à parité horaire des langues doivent prendre place dès l'école maternelle, puisqu'il « sera instauré un enseignement en langues vivantes dès le début de la scolarité obligatoire [et que] le bilinguisme français-langue régionale sera encouragé dès la maternelle ».

La loi reconnaît implicitement le droit à l'enseignement de la langue régionale

Ce droit découle explicitement de la formulation qui autorise le recours à un enseignement complémentaire : «Dans les académies concernées, l'apprentissage complémentaire d'une langue régionale sera favorisé », complémentaire à l'enseignement d'autres langues vivantes, dites étrangères. Si la disposition concerne davantage des régions et des académies où l'enseignement de la première langue vivante obligatoire (dès l'école élémentaire) est une langue étrangère, elle peut ouvrir des perspectives pour l'Alsace et la Moselle, et de plus reconnaît le droit à la langue régionale. Comme dans les autres régions, la langue régionale d'Alsace et de Moselle (allemand) pourrait aussi être complétée par une langue étrangère, par exemple l'anglais langue, dès l'école élémentaire, mettant fin ainsi à une discrimination existant depuis 2007. Le cas échéant, on ne pourra plus imposer le choix entre l'anglais et la langue régionale.

La loi autorise le recours à des textes en langue régionale En effet,

« les enseignants des premier et second degrés sont autorisés à recourir aux langues régionales, dès lors qu'ils en tirent profit pour leur enseignement. Ils peuvent également s'appuyer sur des éléments de la culture régionale pour favoriser l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes scolaires. »

Le contenu de cet alinéa paraît évident dans l'enseignement bilingue. Mais, notamment dans le second degré, il ouvre la possibilité du recours à la langue régionale dans d'autres situations d'enseignement. Il permet à des enseignants de jouer sur la complémentarité des langues et d'ouvrir leur enseignement à des démarches linguistiques comparatives dans l'enseignement en français seul.

De plus, si une telle démarche semble aller de soi dans l'enseignement bilingue, il est bon d'en rappeler l'intérêt.

Le nouvel article L121-3 du code de l'éducation

Enfin, l'article 2 de la nouvelle loi sur l'enseignement supérieur et la recherche modifie l'article L121-3 du code de l'éducation, et réaffirme, « sous réserve des nécessités de leur enseignement », la légalité des enseignements, examens, thèses et mémoires assurés ou présentés en langue régionale.

Conclusions

La reformulation des articles L 312-10 et 11 du Code de l'éducation a des avantages certains. Mais ils ne doivent pas faire oublier que, localement, le développement de l'enseignement bilingue reste bridé par le manque de personnels formés, surtout au second degré, et aussi par le manque de conviction de responsables scolaires académiques et départementaux.

Dans ce domaine, la saisine du Conseil supérieur de l'éducation (CSEN) peut malgré tout constituer un recours, même si la référence au CSEN tient plus du symbole que d'une procédure de recours accessible, non mentionnée dans le Code de l'éducation ni sur le site du ministère. Seules les associations nationales de parents y sont représentées aux côtés des syndicats et fédérations syndicales d'enseignants, des associations périscolaires et des autres confédérations. La saisine du CSEN - opérée en général par le ministère lui-même - semble donc difficile. Les enseignants, les parents, les associations et les syndicats les représentant continueront à avoir du travail pour faire entendre la demande d'enseignement des langues régionales. Mais, comme le président du conseil général du Bas-Rhin siège au CSEN au titre des Collectivités territoriales et que son suppléant est celui de l'assemblée départementale mosellane, François Lavergne, les associations alsaciennes et mosellanes trouveront en eux des médiateurs.

La loi ne dit rien du droit à l'enseignement bilingue. Elle garantit simplement l'enseignement des langues régionales sous la forme « extensive » et légère — mais en générale insuffisante pour assurer une bonne maîtrise de la langue 2— ou sous sa forme immersive, notamment à parité des langues. La possibilité d'une inscription de l'enfant dans une autre commune où la voie bilingue est présente compense en partie la difficulté. En partie seulement, puisque l'accueil est soumis à la disponibilité de places et souvent à l'accueil en périscolaire.

Mais, si les autorités scolaires de l'académie ou du département concerné y mettent du leur, cette difficulté peut aisément être contournée par l'organisation d'un réseau capable de répondre à la demande dans les meilleures conditions.

Un autre danger menace l'enseignement de la langue régionale en Alsace et en Moselle, c'est la tendance à remettre en question la définition – que l'on croyait acquise! – de cette langue et à dissocier l'enseignement de l'allemand de l'enseignement de la langue régionale.

Annexe

Référence : Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. (NOR : MENX1241105L). Légifrance.fr

La nouvelle version des articles L 312-10, L 312-11 et L 216-1.

- « Art. L. 312-10. Les langues et cultures régionales appartenant au patrimoine de la France, leur enseignement est favorisé prioritairement dans les régions où elles sont en usage.
- « Cet enseignement peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'État et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage.
- « Le Conseil supérieur de l'éducation est consulté, conformément aux attributions qui lui sont conférées à l'article L. 231-1, sur les moyens de favoriser l'étude des langues et cultures régionales dans les régions où ces langues sont en usage.
- « L'enseignement facultatif de langue et culture régionales est proposé dans l'une des deux formes suivantes :
- « 1° Un enseignement de la langue et de la culture régionales ;
- « 2° Un enseignement bilingue en langue française et en langue régionale.
- « Les familles sont informées des différentes offres d'apprentissage des langues et cultures régionales. »
- II. L'article L. 312-11 du même code est ainsi rédigé :
- « Art. L. 312-11. Sans préjudice des dispositions de l'article L. 121-3, les enseignants des premier et second degrés sont autorisés à recourir aux langues régionales, dès lors qu'ils en tirent profit pour leur enseignement. Ils peuvent également s'appuyer sur des éléments de la culture régionale pour favoriser l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes scolaires. »

Enfin, un alinéa est inséré après le 1^{er} alinéa de l'article L 216-1.

« Les activités complémentaires mentionnées au premier alinéa peuvent porter sur la connaissance des langues et des cultures régionales. »

Les orientations de la loi

« D'autre part, un rapport annexé à la loi présente l'ensemble des orientations et des chantiers engagés au service de la réussite de la refondation de l'école et particulier, dans le chapitre II, du développement de l'enseignement des langues afin de « Promouvoir une plus grande ouverture sur l'Europe et le monde ».

La précocité de l'exposition et de l'apprentissage en langue vivante, étrangère et régionale, est un facteur avéré de progrès en la matière.

Il sera instauré un enseignement en langues vivantes dès le début de la scolarité obligatoire. Dans les académies concernées, l'apprentissage complémentaire d'une langue régionale sera favorisé et le bilinguisme français-langue régionale sera encouragé dès la maternelle.

La fréquentation d'œuvres et de ressources pédagogiques en langue étrangère ou régionale dans les activités éducatives durant le temps scolaire et les temps périscolaires et extrascolaires sera encouragée.

Dans les territoires où les langues régionales sont en usage, leur apprentissage, pour les familles qui le souhaitent, sera favorisé. Ainsi, outre l'enseignement de langues et cultures régionales qui peut être dispensé tout au long de la scolarité par voie de convention entre l'État et les collectivités territoriales

où ces langues sont en usage, les activités éducatives et culturelles complémentaires qui peuvent être organisées par les collectivités territoriales pourront porter sur la connaissance des langues et des cultures régionales.

Pour favoriser l'accès aux écoles dispensant un enseignement de langue régionale, les élèves résidant dans une commune dont les écoles ne proposent pas un tel enseignement auront la possibilité d'être inscrits dans une école d'une autre commune dispensant cet enseignement, sous réserve de l'existence de places disponibles. »

Réf. loi 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche

La nouvelle version de l'article L 121-3, modifié par la loi n°2013-660 du 22 juillet 2013 - art. $^{\rm 2}$

- « I.- La maîtrise de la langue française et la connaissance de deux autres langues font partie des objectifs fondamentaux de l'enseignement.
- II.- La langue de l'enseignement, des examens et concours, ainsi que des thèses et mémoires dans les établissements publics et privés d'enseignement est le français. Des exceptions peuvent être justifiées :
- 1° Par les nécessités de l'enseignement des langues et cultures régionales ou étrangères ;
- 2° Lorsque les enseignants sont des professeurs associés ou invités étrangers ;
- 3° Par des nécessités pédagogiques, lorsque les enseignements sont dispensés dans le cadre d'un accord avec une institution étrangère ou internationale tel que prévu à l'article L. 123-7 ou dans le cadre d'un programme européen ;
- 4° Par le développement de cursus et diplômes transfrontaliers multilingues.

Dans ces hypothèses, les formations d'enseignement supérieur ne peuvent être que partiellement proposées en langue étrangère et à la condition que l'accréditation concernant ces formations fixe la proportion des enseignements à dispenser en français. Le ministre chargé de l'usage de la langue française en France est immédiatement informé des exceptions accordées, de leur délai et de la raison de ces dérogations.

Les étudiants étrangers bénéficiant de formations en langue étrangère suivent un enseignement de langue française lorsqu'ils ne justifient pas d'une connaissance suffisante de cette dernière. Leur niveau de maîtrise suffisante de la langue française est évalué pour l'obtention du diplôme.

Les enseignements proposés permettent aux étudiants francophones d'acquérir la maîtrise de la langue d'enseignement dans laquelle ces cours sont dispensés.

Les écoles étrangères ou spécialement ouvertes pour accueillir des élèves de nationalité étrangère, ainsi que les établissements dispensant un enseignement à caractère international, ne sont pas soumis à l'obligation prévue au premier alinéa. »

Daniel Morgen

La langue du IIIème Reich et l'enseignement

Au moment de l'arrivée des nationaux-socialistes au pouvoir, Victor Klemperer (1881-1960), romaniste, a déjà l'habitude de tenir un journal personnel où il note et commente les petits et grands évènements de la vie quotidienne survenus dans sa maison, dans sa ville (Dresde), dans son université (la *Technische Hochschule Dresden*), dans son pays, l'Allemagne. C'est donc tout naturellement qu'il continue cette entreprise. Le journal représente pour lui le balancier grâce auquel le funambule qu'il est dans la tourmente naissante trouve le moyen de la résistance intérieure : « *Mein Tagebuch war in diesen Jahren immer wieder meine Balancierstange, ohne die ich hundertmal abgestürzt wäre* »¹. C'est dans ce journal que peu à peu, Victor Klemperer relève des mots, des syntagmes de ce qu'il appelle au départ « *die Sprache des 3. Reiches* », latinisée ensuite en « *Lingua Tertii Imperii (LTI)* ». L'inventeur du concept de langue nationale-socialiste c'est lui. Destitué en 1935, interdit de bibliothèque un an après, chassé de chez lui puis contraint au travail forcé, Klemperer continue sa collecte et ses analyses, grâce aux documents fournis par sa femme, non juive, et ses amis.

Entre 1945 et 1947, Klemperer construit, à partir des notations de son journal, l'ouvrage pour lequel il est sans doute le plus connu : « *LTI – Notizbuch eines Philologen* » et le publie en 1947.

Dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement en Alsace et les enseignants alsaciens durant l'occupation allemande, j'ai été moi-même amené à étudier des textes et circulaires publiés par la *Zivilverwaltung im Elsass*, l'administration civile implantée en Alsace entre 1940 et 1944. Dans la mesure où ces textes constituent une partie des écrits du III^{eme} Reich, j'ai été amené à me poser tout naturellement la question de savoir si les conclusions de V. Klemperer sont transférables à ce corpus et si la langue qui y est usitée a les caractéristiques de celle analysée par Victor Klemperer.

Les trois temps de cette étude forment le cadre de cet article. La formulation du concept de Langue du IIIème Reich (abrégée en LTI) s'est faite dans des circonstances bien précises (I. L'invention du concept). Étalée sur plusieurs années, la recherche de Klemperer l'a conduit à formuler une catégorisation de cette langue (II. Les caractéristiques de la langue du IIIème Reich). À partir des con-

-

¹ Klemperer (2007), pp. 18-19.

clusions de V. Klemperer, j'ai analysé la langue des documents que j'ai eus entre les mains pour en faire un projet didactique (III).

Les citations de Klemperer respectent le lexique de leur auteur, divergent parfois, mais sans plus de commentaire. En ce qui concerne les citations des textes officiels, j'en ai respecté la forme mais ai volontairement actualisé l'orthographe en l'alignant sur les recommandations de 2006 (Duden 2010), puisque ces textes seront mis entre les mains de lycéens ou d'étudiants dans des conditions pédagogiques bien précises.

L'invention du concept de « Sprache des 3. Reiches »

Spécialiste de la littérature française moderne, Klemperer s'occupe de philologie, spécialité universitaire que l'on appellerait aujourd'hui la linguistique comparée. En tant que linguiste, il commence, dès les premières notations, à analyser les relevés langagiers. Lui-même ne publiera pas son journal, qui ne le sera que cinquante ans après l'effondrement du IIIe Reich par une maison d'édition de la RDA, *Aufbau*, en 1995, puis très peu de temps après par la *Wissenschaftliche Buchgesellschaft*. Après la prise du pouvoir de Hitler, le 30 janvier 1933, les déclarations de Nazis deviennent d'une importance capitale, particulièrement pour lui qui est Juif, menacé de destitution. Dans un premier temps, Klemperer note les décisions lourdes de conséquence du nouveau gouvernement. Peu à peu, il s'intéresse aussi à la forme de ce qui est dit.

« Genial verstehen sie sich auf die Reklame. Wir sahen vorgestern (und hörten) im Film, wie Hitler den großen Appell abhält: Die Masse der SA-Leuten vor ihm, das halbe Dutzend Mikrophone vor seinem Pult, das seine Worte an 600 000 SA-Leute weitergibt – man sieht seine Allmacht und duckt sich. Und immer das Horst-Wessel-Lied. Und alles kuscht. "(20 avril 1933)¹.

Le 19 septembre, la mise en scène du Nürnberger Parteitag où Hitler consacre de nouveaux étendards, l'impressionne : "Welche Massenregie und welche Hysterie!". Mais peu à peu, Klemperer, le linguiste, s'intéresse au lexique et aux mots les plus employés par les Nazis, comme "Schutzhaft", détention préventive...

"Für mein Lexikon ist neben Schutzhaft zu setzen: der Volkskanzler"(30. Juni²)

Le 1^{er} juillet, il transcrit sous forme de "*Sprachnotiz*" un extrait des *Dresdener Neueste Nachrichten* du même jour qui citent Goebbels:

« Die fascistische [sic] Partei [in Italien] hat eine Riesenorganisation von mehreren Millionen aufgezogen, in der ist alles zusammengefasst, Volkstheater, Volksspiele, Sport Touristik, Wandern, Singen, und wird vom Staate mit allen Mitteln unterstützt¹".

¹ Klemperer 1997, p.160

² Klemperer 1997, p. 37

Dans cette citation, un mot intéresse Klemperer: aufgezogen. "Aufgezogen – unbewusst mechanistisch, wenn es von automatischem Spielzeug, unbewusst schaustellerhaft, wenn es von "Aufzug" = rappresentazione herkommt. Zu gleichschalten setzen"².

"Gestern von dreizehn bis vierzehn die "Feierstunde. "In der dreizehnten Stunde kommt Adolf Hitler zu den Arbeitern". Vollkommen die Sprache des Evangeliums. Der Erlöser kommt zu den Armen".3

Relevée le 29 juillet 1934, une allocution de Göring,- qui fait de Hitler le nouveau Sauveur – le confirme dans cette analyse : "Wir alle, vom einfachen SA-Mann bis zum Ministerpräsidenten, sind von Adolf Hitler und durch Adolf Hitler". Klemperer, qui reprend les analyses citées dans son "Notizbuch eines Philologen", a commencé son travail de linguiste et lexicographe. Le 29 juillet 1934, une nouvelle rubrique prend place à côté des autres et à la différence de celles-ci, elle est signalée par un sous-titre : d'abord «Philologie der Nationalsozialisten », puis « Sprache des 3. Reiches ». Ces rubriques sont souvent plus intéressantes à lire que l'ouvrage sur la LTI qui en a fait la synthèse et dont la composition fait alterner, dans des proportions variées, des récits d'expériences vécues et des tentatives de conceptualisation. À la fin de l'année 1935, le projet d'ouvrage sur la LTI existe déjà en tant que projet : en faisant le bilan de l'année écoulée, Klemperer le situe parmi les trois ouvrages dont il espère mener à bien la rédaction.

"Drei Autorwünsche habe ich noch: Band II des 18. Jahrhunderts5, Die Sprache des dritten Reiches (...) und "Mein Leben⁶".

Malgré son découragement – il est Juif, destitué de son poste de professeur depuis mai 1935⁷, la Gestapo l'oblige, en janvier 1940, à mettre sa maison en location, à déménager dans un *Judenhaus* en mai de la même année⁸ et à travailler dans des entreprises, toute publication lui est interdite, ses revenus baissent dramatiquement – il continue à constituer des notes en vue de cette publication :

« (..) Ich mache Notizen zur « Sprache tertii Imperii »...das ich nie schreiben werde⁹."

¹ Klemperer 1997, p.37

² Klemperer 1997, p. 37

³ Klemperer 1997, p. 67

⁴ Klemperer 1997, p.127

⁵ "Geschichte der französischen Literatur im 18. Jahrhundert", Bd. 1: Berlin, 1954, Bd. 2: Halle 1966 ⁶ p. 238

⁷ Klemperer 1997, I., S. 195

⁸ Klemperer 1997, p. 523

⁹ Ibid. Klemperer 1997, p. 557

Quelles sont les caractéristiques de la langue du IIIème Reich?

Tout d'abord, avant les mots, ce qui frappe d'abord le linguiste, ce sont les manifestations des formes extérieures données à la prise de parole. On l'a vu plus haut pour la mise en scène des discours de Hitler et des manifestations du Parti. Klemperer, qui situe la scène observée aux Actualités cinématographiques du 8 juin 1932, a été comme hypnotisé par la figure du tambour qui accompagne une parade, lors de l'avènement du gouvernement de Von Papen, en juin 1932 :

"Was er da vorführte, war kein bloßes Exerzieren, es war ein archäischer Tanz so gut wie ein Parademarsch, der Mann war Fakir und Grenadier in einem. Annähernd ähnliche Angespanntheit und krampfverzerrte Verrenktheit gab es in expressionistischen Bildwerken jener Jahre zu sehen, in expressionistischen Dichtungen der Zeit zu hören, aber Leben selber, in nüchternen Leben der nüchternsten Stadt wirkte sie mit der Gewalt einer absoluten Neuheit. Und es ging eine Ansteckung von ihr aus. Brüllende Menschen drängten sich bis dicht an die Truppe, die wild ausgestreckten Arme schienen hineingreifen zu wollen, die aufgerissenen Augen eines jungen Menschen in der vordersten Reihe trugen den Ausdruck religiöser Ekstase (...) Hier sah ich zum ersten Mal Fanatismus in seiner spezifischen nationalsozialistischen Form; aus dieser stummen Gestalt schlug mir zu ersten Mal die Sprache des Dritten Reiches entgegen."

Le fanatisme implicite de la scène est tout entier dans la « crispation, la désarticulation spasmodique », jusque-là composantes de la poésie expressionniste et de la vie prosaïque d'une ville, mais portées ici à leur paroxysme. La scène prend la valeur symbolique d'un prélude – c'est le titre de ce chapitre – à la fantasmagorie nazie des années postérieures.

Le lexicographe analyse l'emploi des mots. Alors que des termes appropriés sont à sa disposition en allemand, la langue du III^{eme} Reich déconcerte, en utilisant des mots importés (*Garant* pour *Bürge*, *diffamieren*, pour *schlechtmachen*), en germanisant des mots étrangers (*diskriminieren*), en en créant par calque des mots allemands difficiles pour se démarquer de la langue en usage. La syntaxe est à la limite de l'incorrection pour renforcer l'effet de choc. Des mots nouveaux font leur apparition – par exemple des dérivés de *Volk* ou construits sur le radical *Volk* (*Volksfest*, *Volksfreund*, *Volksgenosse* et bien sûr *Volksgemeinschaft*). Comme le rappelle fort justement la traductrice de Klemperer, Elisabeth Guillot, « le concept proprement nazi de völkisch est fondé sur l'opposition entre Aryens et Sémites. » La traduction habituelle, *raciste*, « occulte la présence du radical *Volk* » et ne rend pas le sens du mot dans sa totalité².

Völkisch est une création des mouvements nationalistes, littéraires et des historiens. Dans la «Deutsche Geschichte in Stichworten », Walther Gehl décrit la "Völkische Bewegung" comme l'héritière des Burschenschaften. L'espoir déçu

¹ Klemperer 2007, p. 29-30

² Klemperer 1996, note page 60.

de constitution d'une Allemagne unie se propage par elles avec tout un attirail de légendes et de mythes, dont la *Kyffhäusersage*, selon laquelle l'empereur est caché dans une grotte dont il sortira pour unifier le pays. On fête le tricentenaire de la Réforme à la Wartburg (1817). On trouve la trace de l'évolution du *Volkstum* et du mouvement « *völkisch* » tout au long du XIXème siècle avec l'idée naissante de la *Volksgemeinschaft*. Le concept est dès l'origine lié à l'antisémitisme.

Plusieurs auteurs – et Jean-Pierre Faye en premier- ont analysé le sens spécifique de « *völkisch* » à l'époque nazie. Repris de l'anglais ancien, volk-lore (folklore) fait partie de ces mots du moyen-haut-allemand réhabilités par les Nazis. Le sens de populaire, populiste se superpose au sens de national. Ce peuple dont il s'agit est celui qui se distingue en s'opposant des peuples welches, peuples romans du sud. *Völkisch* prend le sens de non-welche, non-slave et désigne l'essence du peuple germanique. Peu à peu, il a servi à en exprimer la particularité raciale.

D'autres mots, comme "Betriebszelle", résultent de constructions osées en couplant le mécanique et l'organique. C'est cette mécanisation de l'organique ou du geste qui caractérise pour lui le mieux le III eme Reich. Klemperer consacre un chapitre inégalé à un seul mot, le mot fanatisch, dont il montre l'évolution. D'un emploi péjoratif dans le langage courant et connoté à l'aveuglement, au passionnel et à l'intolérance, le mot dénote « un heureux mélange de bravoure et de dévouement passionné » à la cause du IIIe Reich.

"Am 26. Juli 1944 wurde zum ersten Mal im Heeresbericht das Adjektiv « fanatisch » im rühmenden Sinn auf deutsche Regimenter angewendet." 1

Le superlatif est la forme linguistique la plus utilisée de la LTI (....), car le superlatif (...) c'est la forme publicitaire par excellence² avec les emplois fréquents de Welt (welthistorisch, Weltfeinde), de groß (Großkundgebung, Großoffensive..). Le monde entier écoute le Führer.

La langue nazie détourne à son profit des termes mis à l'honneur par les mouvements impressionnistes ou expressionnistes et donnés pour titres à leurs revues - *Aktion* ou *Sturm* - qui vont connaître un succès certain. Mais qui reconnaît le *Sturm* expressionniste dans SA (*Sturmabteilung*) ou dans SS (*Sturmstaffel*)? La *novlangue* nazie apprécie aussi les signes, l'emploi des runes dans SS, ce « *zackig* » qui dénote l'énergie, la rapidité de l'éclair « *das stilisierte Bild des Blitzes* (..), der in seiner Energiespeicherung und Schnelligkeit dem Nazismus

_

¹ Klemperer, 2007, S. 84

² Klemperer, 2007, S. 282

ein so liebes Symbol ist! »¹. Les acronymes (DAF, NSLB, WHW, NSV: (Deutsche Arbeiterfront, Nationalsozialisticher Lehrerbund, Winterhilfswerke, Nationalsozialistische Volkswohlfahrt) fourmillent dans cette langue d'initiés et de conjurés.

Ce qui compte pour le discours national-socialiste, c'est de toucher directement le peuple en s'adressant aux sens, sans craindre de verser dans la démagogie. Il utilise à cet effet deux moyens techniques, le slogan et le chant. L'un et l'autre bloquent la réflexion.

"Die Sprache ist Ausdruck des Gedankens, der Sprechchor schlägt unmittelbar, mit nackter Faust, auf die Vernunft des Angerufenen ein und will sie unterjochen."

Mais dans le chant, le sentiment submerge et neutralise la raison :

"Beim Lied, ist die Melodie mildernde Hülle, die Vernunft wird auf dem Umweg über das Gefühl genommen."²

Une autre approche du national-socialisme est de revêtir à son propre compte les ornements de la religion. « Der Parteitag [ist] eine kultische Handlung, der Nationalsozialismus eine Religion [...]»³. Le national-socialisme se complaît aussi dans le sentimentalisme, par exemple pour évoquer les jeunes dans la Hitlerjugend : Jungs, Mädels ou abuse de mots clichés comme sonnig, lebensfroh. Klemperer aborde ce genre dans l'analyse qu'il fait des annonces mortuaires (« Familienanzeigen als kleines Repetitorium der LTI 4») avec le fameux « Für Führer und Vaterland » réservé aux héros qui tranche avec le « Für Deutschland sind gefallen » employé pour les victimes civiles de la guerre.

Selon Klemperer, la plupart des mots et des expressions caractéristiques de la langue nazie sont des mots de la langue quotidienne ou proviennent des mouvements culturels d'avant-garde. Mais le contexte socio-politique change la valeur des mots et les imprègne de son « poison » national-socialiste. L'idéologie nazie assujettit la langue à son terrible système, elle gagne avec la langue son moyen de propagande le plus puissant, le plus public et le plus secret. Dans l'usine où il est contraint au travail comme Juif, Klemperer relève lors d'une seule et même journée de travail – sans doute le 3 avril 1944⁵, quatre exemples d'usage de la LTI de la part de collègues de l'atelier pas du tout nazis

¹ Klemperer 2007 S. 93

² Klemperer 2007 S. 332

³ Ibid. S. 50

⁴ Ibid.s. 162 sqq.

⁵ Klemperer 1995, S. 501

"Keines dieser vier war ein richtiger Nazi[...] aber vergiftet waren sie alle"."

"Der Nazismus glitt in Fleisch und Blut der Menge über durch die Einzelworte, die Redewendungen, die Satzformen, die er ihr in millionenfachen Wiederholungen aufzwang und die mechanisch und unbewusst übernommen wurden." ²

Dans un ouvrage récent consacré au « pouvoir des mots », Josiane Boutet évoque, tout de suite après l'entreprise de V. Klemperer au chapitre 10, celle de Berthold Brecht pour le rétablissement de la vérité («Wiederherstellung der Wahrheit ». Brecht « avait mis en place une méthode de subversion du discours nazi [...] qui consistait à démonter systématiquement les expressions, les formules, les mots et leurs enchaînements syntaxiques, afin de faire surgir d'autres significations, un autre sens, une autre vérité³ ».

Est-il possible d'appliquer leurs démarches à d'autres matériaux ? L'analyse d'autres documents – par exemple celle des textes et circulaires du ministère de l'enseignement- valide-t-elle les conclusions de V. Klemperer et l'existence d'une langue spécifique au IIIème Reich ? La dernière partie de ce texte est consacré à cette question.

Application du concept et de la démarche

Le projet que l'on peut concevoir, c'est d'examiner la langue du IIIème Reich dans les documents produits par l'administration du Parti ou les services de l'État, étroitement imbriqués. Entre 1940 et 1944, Robert Wagner (Backfisch) est à la fois le chef de l'administration civile en Alsace, le Gauleiter du *Gau Oberrhein* - obtenu par fusion de l'Alsace annexée et du Bade- et le Statthalter ou représentant du pouvoir central en Alsace. Karl Gärtner, l'homme-clef de la *Umschulung* des enseignants alsaciens, est à la fois directeur du service de l'enseignement à Strasbourg, chargé de mission à la *Umschulung* et chef du *Gauamt* pour l'enseignement.

Pour ce faire, j'ai eu accès à des documents auxquels il était impensable que Klemperer ait accès, et ce pour plusieurs raisons. Exclu de l'université en 1935, V. Klemperer n'a plus accès à des documents émanant du *Reichsministerium für Wissenschaft, Unterricht und Volksbildung*. Il utilise le matériau linguistique que sa femme et des amis « aryens » lui rapportent, à savoir des livres, des journaux principalement et des documents (affiches, tracts...). Consigné avec d'autres dans un *Judenhaus*, il n'a le droit ni de posséder une radio, ni de fréquenter une bibliothèque, ni d'acheter des journaux.

-

¹ Klemperer 2007, S. 131.

² Ibid. S. 26

³ Boutet, Josiane, 2010, p. 169.

Les documents que j'ai utilisés émanent du ministère badois ou de l'administration civile en Alsace.

La recherche de ces documents, motivée par une recherche sur les objectifs, les conditions et le déroulement de la *Umschulung* des fonctionnaires alsaciens, n'avait d'ailleurs pas pour objet leur analyse linguistique, mais la recherche d'informations sur le sort des enseignants. L'idée de leur appliquer l'analyse de Klemperer, dont j'avais déjà lu le livre dans son édition française et que j'ai relu en allemand, et celle de Brecht ne m'est venue que progressivement.

En même temps, je souhaiterais donner une autre orientation à cette recherche. En effet, il me semble possible de faire d'une pierre deux coups. La lecture critique des textes administratifs – ordonnances, arrêtés et circulaires – fait émerger non seulement les caractéristiques de la langue nationale-socialiste mais aussi l'un des aspects de l'étude du IIIème Reich, les orientations données à l'enseignement. Comme la forme renforce en principe le contenu, il devrait être possible de s'intéresser aux deux.

Le projet est donc un projet didactique. Compte tenu des difficultés de la langue, l'activité s'adresse à des élèves de la voie bilingue, inscrits dans un enseignement de style immersif dans les deux langues depuis leur entrée à l'école maternelle ou à des étudiants. Le cadre institutionnel serait celui de l'enseignement bilingue en Alsace et des classes Abibac de lycée,- puisqu'actuellement cette voie est la seule voie de continuité au lycée des classes bilingues de collège ou celle des années de Deug et de licence. Le cadre didactique propice me semblerait être celui d'un travail de groupes, où le professeur répartit des documents à étudier entre les groupes d'élèves ou d'étudiants. Le cadre pédagogique comprendrait une grille de lecture et d'étude de ces documents. Le problème non réglé est celui de la centration de l'attention sur le mot ou le groupe de mots caractéristiques. Il n'est pas sûr, en effet, que les élèves ou les étudiants repèrent seuls, sans l'intervention de leur professeur, ce qui me semble caractéristique et sur quoi j'aimerais attirer leur attention.

L'enquête

Les documents exploités sont principalement des circulaires de l'administration scolaire. Elles proviennent soit du ministère de l'enseignement, implanté à Karlsruhe, soit de l'administration civile en Alsace, logée dans les bâtiments de la place de la République ainsi que dans des bâtiments de l'évêché, rue des Frères (*Bruderhofgasse*), à Strasbourg. La source archivistique est mentionnée entre crochets. Les auteurs principaux des circulaires sont Karl Gärtner, directeur de l'enseignement et chargé de mission à la *Umschulung*, ainsi que la direction de l'enseignement et Paul Schmitthenner, ministre de l'enseignement.

BEREINIGUNG

Un des mots clés serait celui de *Bereinigung*, qui apparaît en Alsace dès 1940 et dont on retrouve le concept sur des affiches de la même époque « *Hinaus mit dem welchen Plunder* », dont une copie format A3 figure en encart dans l'ouvrage de Claude Muller (pages 58-59).

"Sämtliche Schülerbüchereien an den elsässischen Volks-und Mittelschulen sind einer sofortigen Bereinigung zu unterziehen. Das französische Schriftgut ist sofort aus allen elsässischen Schülerbüchereien auszuscheiden, zu verpacken, vom Bürgermeister zu versiegeln und bis auf weitere Weisung sicher zu stellen." (Bezirks- und Stadtschulamt Kolmar: Errichtung von Schülerbüchereien 27.08.1940). [Source: Archives municipales de Colmar¹]

L'intention est claire : ordre est donné de débarrasser les bibliothèques des écoles du fonds français et républicain. Des auteurs particulièrement visés sont des auteurs communistes et socialistes, démocrates, juifs, libres-penseurs. L'allemand sera l'unique langue du fonds des bibliothèques comme elle sera l'unique langue de l'école, de la vie sociale et de l'administration.

WIEDEREINFÜHRUNG DER MUTTERSPRACHE

Datée du 16 août 1940, la *Dritte Anordnung zur Wiedereinführung der Muttersprache* est publiée dans l'un des tous premiers numéros du bulletin officiel de l'administration civile, le *Verordnungsblatt*. Le titre donné au texte suggère que deux ordonnances ont paru antérieurement sur le même sujet, mais elles ne figurent pas dans le recueil des textes officiels qui en est à ses premiers numéros. L'ordonnance dispose que la *Hochsprache* allemande est la seule utilisée dans la vie publique et professionnelle et bien entendu à l'école.

« Die elsässische Bevölkerung bedient sich bei mündlichen und schriftlichen Anträgen an die (oben) genannten Dienststellen ausschließlich ihrer deutschen Sprache.

"Die Vornamen werden in Wort und Schrift ausschließlich in ihrer deutschen Form gebraucht, auch insoweit sie in der französischen Sprache in das Geburtsregister eingetragen sind." [Source: Verordnungsblatt des Chefs der Zivilverwaltung, Band I, 1940, Seite 2. – [Source: Archives départementales du Haut-Rhin²]

La mesure s'applique bien entendu aussi aux bâtiments publics et aux entreprises. Voici ce qu'écrit, en date du 24 octobre 1940, le *Kommissar für Volksund Mittelschulen*, le *Schulrektor* S., inspecteur par intérim, au maire de Colmar

"Es ist erforderlich, eine Umbenennung der hiesigen Volksschulen vorzunehmen:

Vogesenschule : Adolf-Hitler-Schule Josefschule : Leo-Schlageter-Schule.

-

¹ AMC OA 151

² ADHR P 216

Schule am Schulplatz: Herbert-Norkus-Schule1.(....)"[Source: AMC2] (Dénominations actuelles et dans l'ordre: Écoles Pfister, Pasteur (rue Saint-Joseph) et J.J. Rousseau.)

L'administration nationale-socialiste procède à la germanisation de l'Alsace. Dans cette opération, elle procède méthodiquement, sans état d'âme. Si l'Alsace a un passé bilingue, une culture mi allemande, mi- française, la part française de celle-ci contrarie l'annexion de l'Alsace au Reich et la *Gleichschaltung*, c'est-à-dire l'alignement de l'Alsace sur le Reich. Le terme est généralement traduit pas « mise au pas ». Or la mise au pas est une conséquence de la *Gleichschaltung*, il n'est pas la *Gleichschaltung* elle-même.

Sous l'égide de la *Zivilverwaltung*, *Abteilung Erziehung*, *Unterricht und Volksbildung*, Karl Gärtner diffuse le 11 décembre 1940 une circulaire d'application de la mesure en ce qui concerne les noms et prénoms et appelle les Alsaciens à déposer, en cas de besoin, une demande de changement auprès du *Landkommissar* de leur arrondissement ou du *Polizeipräsident* de leur ville. Il est demandé aux enseignants de donner l'exemple.

BEKENNTNIS

Toujours en 1940, ce mot clé apparaît en lien avec l'ordonnance wagnérienne sur la Wiedereinführung der Muttersprache.

« In der Zwischenzeit ist in der Presse nachdrücklichst auf die Notwendigkeit hingewiesen worden, dass jeder Elsässer als Bekenntnis zum Deutschtum seine französischen Vor-und Zunamen ändern lässt. Dass alle Beamten, Angestellten und Arbeiter ihren elsässischen Volksgenossen hierbei mit bestem Beispiel vorangehen und ihre Anträge, soweit dies noch nicht geschehen sein sollte, unverzüglich bei dem zuständigen Polizeipräsidenten bzw. Landkommissar stellen ist eine Selbstverständlichkeit"

(CdZ Abt E+U+VB an alle unterstellten Dienststellen einschließlich der Schulbehörden und Schulen. 11.12.1940. [Source: Staatliches Archiv Freiburg [StAF³]

En acceptant la germanisation de leurs prénoms, voire de leur patronyme, les Alsaciens se reconnaissent comme des Allemands. Mais seuls ceux qui peuvent attester de leur origine allemande sont associés à la *Deutsche Volksgemeinschaft*.

BLUBO⁴ (BLUT UND BODEN)

À l'automne 1940, les instances supérieures du Reich se demandent s'ils vont autoriser les enseignants alsaciens à retourner sur leur poste en Alsace après la *Umschulung* ou s'il convient de les affecter dans une école allemande. La chancellerie du Reich confirme au Gauleiter Wagner que le principe de la *Abord*-

¹ Dénominations actuelles et dans l'ordre : Écoles Pfister, Pasteur (rue Saint-Joseph) et J.J. Rousseau.

² AMC OA 149.

³ StAF G 224/1 Nr. 23

⁴ Klemperer 1997, I., ,S. 154

nung, a été retenu. Tous les Alsaciens seront envoyés dans une école en Bade et remplacés par des Badois. Dès lors, même s'ils sont considérés comme des «außerplanmäßige Beamten», la question de l'intégration des enseignants alsaciens dans le système éducatif allemand se pose.

"Zur Vorbereitung der Übernahme der elsässischen Beamten in das reichsdeutsche Beamtenverhältnis sind (…)° die Nachweise für die deutschblütige oder artverwandte Abstammung bereits allgemein von mir angefordert worden." (Rundschreiben. Der Minister des Kultus und des Unterrichts: Übernahme der elsässischen Lehrkräfte an Volks-, Mittel- und Hauptschulen im deutschen Beamtenverhältnis. 28.11.1941. [Source: StAF].

L'administration demande aux Alsaciens de fournir les pièces nécessaires pour justifier leur ascendance allemande et non -juive. Il s'agit de compléter le fameux *Ahnenpass*, dont le souvenir est resté vivant dans les mémoires alsaciennes. Un seul ascendant direct juif peut suffire pour qu'un enseignant alsacien soit renvoyé de l'enseignement. L'accès à la *Volksgemeinschaft* et au *Deutschtum* sont réservés aux *Volksdeutsche*. Le droit du sang prévaut sur le droit du sol. Ce principe a d'ailleurs fait partie des dispositions juridiques allemandes en matière de nationalité jusqu'en l'an 2000.

DEUTSCHTUM

C'est aussi est un mot de la LTI. Il désigne le bien commun allemand qui appartient au peuple allemand et à tous ceux qui vivent dans un pays de langue allemande, qu'ils soient citoyens, *Reichsdeutsche* ou *Volksdeutsche*.

Par la demande de changement de nom, l'Alsacien, qui n'est pas *Reichsdeut-scher* mais *Volksdeutscher* et appartient à la communauté allemande, témoigne, par un geste symbolique, de son attachement au Reich et à ses valeurs. La langue emprunte *Bekenntnis* au vocabulaire religieux. L'Alsacien est invité à se reconnaître dans la communauté du peuple allemand, non par sa raison, mais par sa foi.

BETRIEB

"Eine Unterbrechung des Schulbetriebs bzw. der unterrichtlichen Betreuung können die Kreisund Stadtschulämter sowie auch die Schulleiter, möglichst nach Benehmen mit den örtlichen Dienststellen von Partei und Staat (...) anordnen, wenn die Lage dies notwendig macht." (Der badische Minister des Kultus und Unterrichts sowie der Leiter des Abt. Erziehung, Unterricht und Volksbildung, 24 octobre 1944)[Source: Archives départementales du Bas-Rhin (ADBR)]

Nous sommes à quelques mois de l'effondrement final du IIIème Reich, à un mois de l'entrée des troupes alliées en Alsace. Fin août 1944, une prolongation des congés d'été a été décidée dans le contexte de la fin de la guerre, de pénurie d'enseignants et de locaux, mais elle a été camouflée au grand public à qui l'on

¹ StAF G 224/.1 Nr. 23

dit dans la presse que de cette manière les enfants pourront aider aux travaux des ménages, des villes et des champs. Fin octobre, le ministre Schmitthenner donne des consignes aux écoles sur la reprise des cours après une période de fermeture entre fin août et fin octobre.

Ce qui est intéressant ici, c'est l'assimilation générale de l'école est des activités de formation à l'entreprise. Le III^{ème} Reich sublime le travail manuel. L'école fonctionne comme une entreprise. Rien de plus. Elle a une mission d'éducation bien spécifique.

ERZIEHUNG

Dès 1940 en Alsace, un des maîtres mots de la langue des nationaux-socialistes est *Erziehung*. Le terme vient en premier dans la dénomination de la direction de l'enseignement à Strasbourg, die *Abteilung Erziehung*, *Unterricht und Volksbildung*. Que vient faire ici *Erziehung* ? Serait-ce que le NSDAP milite pour une éducation, une formation globale dont on retrouve l'idée dans le concept de *Bildung* ? La réponse est plus triviale. Vous la trouverez dans le texte ci-dessous sur l'enseignement allemand en Alsace :

« Die Aufgabe der deutschen Schule ist es, gemeinsam mit den anderen nationalsozialistischen Erziehungsmächten, aber mit den ihr gemäßen Mitteln, die Jugend unseres Volkes zu körperlich, seelisch und geistige gesunden und starken deutschen Männern und Frauen zu erziehen.." (Chef der Zivilverwaltung im Elsass. Verordnung über die deutsche Volksschule im Elsass. Non datée. 1940. Non publiée dans le Verordnungsblatt. Mention est faite de sa non publication en 1941 [ADBR].

Au même titre que les organisations satellites du Parti et en lien étroit avec elles, l'école a pour but de former des nationaux-socialistes convaincus. L'enseignant lui-même est un éducateur national-socialiste formé en tant que tel à cette tâche par une formation politique (voir ce mot)

"[...] die politische Formung des Lehrers zum national-sozialistischen Erzieher"

L'appréciation finale portée sur une institutrice alsacienne, Émilie H. (1901, Guebwiller) à la fin du stage de *Umschulung* à Mannheim (7.1 au 5.4.1941) confirme cette explication :

"Die genannte, erfahrene Lehrerin unterrichtet anschaulich und lebhaft, baut methodisch gut auf, nützt die Zeit restlos aus und wirkt als Erzieherin auf die ganze Klasse."[Source: ADHR2]., Anschaulich' est à mettre en rapport avec 'weltanschaulich'.

¹ ADBR 125 AL 417

² ADHR AL-084923 à 926.

WELTANSCHAULICH

L'éducation qui doit être donnée dans l'école badoise où ils ont été affectés aux enseignants alsaciens doit faire d'eux des nationaux-socialistes convaincus (cf. *Erziehung*).

« Insbesondere ist darauf zu achten, dass elsässische Lehrer nur dort eingesetzt werden, wo die Gewähr dafür gegeben ist, dass sie nicht ungünstig beeinflusst, sondern politisch und weltanschaulich gefördert werden können." (Der Minister des Kultus und Unterrichts. Einsatz elsässischer Lehrkräfte im badischen Schuldienst », 24.06.1941 [StAF¹]

La Weltanschauung désigne l'ensemble du codex national-socialiste. Dans son emploi nazi, le mot réfère à l'idéologie et non à la philosophie. Il s'agit de contempler (anschauen) et non de penser. La pensée détournerait du national-socialisme. Seule l'imitation, le « gemeinsames Erleben », le vécu dans le groupe national-socialiste sont autorisés. Erleben est aussi vécu dans le chant qui a occupé, de l'aveu des témoins eux-mêmes, une place importante à l'école et dans la vie de collectivité («gemeinschaftliches Singen ») ainsi que dans les stages de la Umschulung et de la Gauschule.

Par la *Umschulung*, l'administration civile en Alsace se fixe le but de convertir les enseignants alsaciens au national-socialisme. C'est le sens de leur détachement professionnel obligatoire en Bade.

KOMMANDIERT/ABKOMMANDIERT

Pour conditionner les enseignants alsaciens à leur nouvelle mission d'éducateurs nationaux-socialistes, les nouvelles autorités décident la mise en route d'une rééducation professionnelle et idéologique, la *Umschulung*, suivie - ou précédée d'un stage idéologique dans une *Gauschule*, une École du Parti, animée par le NSLB (*Nationalsozialistischer Lehrerbund*), la Ligue des enseignants nationaux-socialistes. Ils y soumettent tous les enseignants en activité au cours de la période qui va d'octobre 1940 à octobre 1942. La circulaire ci-après y fait allusion.

"Bis zu diesem Tage [1.10.1940], werden 1000 elsässische Volksschullehrer im Elsass zur Umschulung nach Baden kommandiert sein. Der Rest der im Elsass verbleibenden elsässischen Volksschullehrkräfte steht an diesem Tage entweder im Dienst oder ist an eine Gauschule des NLSB in Baden abkommandiert. Um einen geregelten Schulbetrieb im Elsass und die reibungslose Durchführung zu den Umschulungslagern des NSLB sicherzustellen, ordne ich (......) an, an allen größeren Volksschulen kommissarische Leiter einzusetzen" (Der Chef der Zivilverwaltung im Elsass- gez. Gärtner, 2.09.1940) ([Archives départementales du Bas-Rhin, ADBR²]

-

¹ StAF G 224/1 Nr. 23

² ADBR 125AL423

Dans le contexte allemand des années de guerre, à partir de 1939, la langue des casernes s'impose dans la langue administrative. « La doctrine de la guerre totale se retourne de façon terrible contre ses auteurs : tout est théâtre de la guerre ... », écrit Klemperer, au chapitre 1 de son livre, qui précise que "die militärische Sprache mehr die der Kaserne und des Exerzierreglements ist als die des Krieges". Mais il est une explication bien plus prosaïque : tout le peuple est uni derrière le Führer. Les planqués de l'arrière doivent faire oublier qu'ils n'ont pas été mobilisés ou qu'ils n'ont plus l'âge de l'être. J'explique ainsi cette parade militaire verbale : Kommandiert, comme à l'armée. Et abkommandiert — excusez la familiarité — avec un coup de pied là où je pense.

VERPFLICHTUNG

L'obligation faite aux Alsaciens et aux Badois d'enseigner, dans le cadre de l'échange croisé, chacun dans le pays de l'autre, ne fait pas que des heureux. Ce que nous confirme par ailleurs un rapport du *Sicherheitsdienst* de Himmler adressé le 5.5.1943² à Robert Wagner, nous le lisons en filigrane dans l'entrait de la circulaire de Karl Gärtner aux *Kreis- und Stadtschulämter*:

"Seit der ersten Abordnung elsässischer Lehrer nach Baden ging eine so große Anzahl von Gesuchen um Rückversetzung oder Versetzung innerhalb Badens bei mir ein, dass eine Beantwortung der einzelnen Gesuche nicht möglich war. Den elsässischen Lehrkräften ist daher zu eröffnen, dass alle Gesuche, die unbeantwortet blieben, als abgelehnt zu betrachten sind. Ich erwarte aber auch (.....), dass die elsässischen Lehrkräfte ihre Abordnung nach Baden als eine politisch notwendige Maßnahme erkennen und sie als Verpflichtung der deutschen Volksgemeinschaft gegenüber ansehen." (29.05.1941).[Source: StAF3].

Qu'est-ce qui justifie, aux yeux de Gärtner, ce sentiment que les Alsaciens ont une obligation à l'égard des Badois ? L'Allemagne a repris l'Alsace, elle l'a délivrée du joug français, de la culture décadente et des mesures culturelles et politiques qui freinaient l'épanouissement de la région. Les Alsaciens ont donc une dette à l'égard de leurs voisins qui ont contribué à leur libération.

A l'inverse, les Badois sont affectés en terre de mission :

« Der Einsatz im Elsass ist als **Kriegsdienst** und als ehrenvoller Einsatz für das Werk des Führers zu betrachten. Der Dienst im Elsass bedeutet für den Einzelnen eine ehrenvolle Hervorhebung, aber auch eine ebenso ernste Verpflichtung. Jedem Einzelne ist von vornherein klar zu machen, dass er aus dieser Berufung keinerlei persönliche Ansprüche abzuleiten hat." (Gärtner, 2.09.1940) [Source ADBR]

Dans une société militarisée, le devoir civique est assimilé au devoir du citoyen en temps de guerre, qui coopère à la réintégration de l'Alsace dans le Reich :

¹ Klemperer 2007, S. 26 et 1995, S. 623.

² ADBR 125AL423

³ StAF G 224/1 Nr. 23

« Die Wiedereingliederung des Elsass in den oberdeutschen Raum im Grossdeutschen Reich ist (.....) eine deutsche Aufgabe » (ibid.). La vie civile fonctionne à l'image de la vie militaire. Toutes deux sont guidées par l'objectif politique de Hitler, établir ou rétablir le Grand Reich allemand et lui subordonner toute l'Europe.

POLITISCH

L'emploi de l'adjectif épithète est fréquent dans la langue du III^{ème} Reich. On a déjà vu la *politische Formung*, on a aussi la *politische Viertelstunde*. Lisons cet extrait d'un rapport, rédigé par le Kreisschulrat Würtz, sur la matinée de classe présentée par Anna-Maria L., dans une classe de 5^{ème} et 6^{ème} année de l'école de Lautenbach-Zell, devant le jury réuni pour lui faire passer les épreuves pratiques du *Zweites Staatsexamen*.

"Die Lehrerin besprach den in der Tageszeitung erschienenen Artikel "Das höchste Opfer", Handstreich eines Badenweiler Feldwebels, der bei dem Unternehmen sein Leben gab. Sie stellte den Tod des Opfers als vorbildliches, soldatisches Opfer dar (...) und schließt die politische Viertelstunde mit dem Satz "Kämpfer und Vorbild sein, soll für uns alle Aufgabe sein." (17.07.1944) [Source: ADHR]

Le fascicule qui diffuse les *Richtlinien* et orientations de l'enseignement en Alsace parait le 1^{er} septembre 1941 sous le titre «*Wehrgeistige Erziehungsaufgabe der deutschen Volksschule* », sous la signature de Gärtner. Ces instructions appliquent à l'Alsace la mission de l'école primaire allemande définie comme une mission d'éducation à l'esprit de défense et d'offensive.

« Es darf daher in Zukunft kein Knabe und kein Mädchen die Volksschule verlassen ohne die Erkenntnis, dass die Verteidigung der Ehre, der Freiheit und des Lebensrechtes der Nation die höchste Aufgabe und die heilige Pflicht jedes deutschen Menschen ist¹."

En 1943, la "Politische Aktivierung der Schulen"²les complète en insistant sur les outils pédagogiques de la Wehrgeistige Erziehung, par exemple la lecture de la presse, l'audition ou la lecture du Wehrmachtsbericht. C'est l'époque où l'on confisque les radios des particuliers et où l'on équipe les grandes classes de la Volksschule de récepteurs idoines.

C'est ainsi que la guerre fait irruption dans la vie de la classe et dans l'enseignement. La politique en l'occurrence est à comprendre comme le combat mené par le Führer contre les ennemis du national-socialisme.

Enfin, des circulaires rappellent la primauté du politique et donc du Parti sur le pédagogique ou sur la gestion de la vie quotidienne en temps de guerre.

_

¹ Wehrgeistige Erziehung S.5

² Chef der Zivilverwaltung 1943.

"Alle badischen Lehrer, die ohne Zustimmung der Bezirks- und Stadtschulämter nach Baden zurückkehrten, haben an ihren Beschäftigungsort im Elsass zurückzukehren, wenn der elsässischem Schulaufsichtsbeamte im Elsass nach Besprechung mit dem Kreisleiter die **politische** Notwendigkeit der Rückkehrer für gegeben hält. (Circulaire conjointe du Badischer Minister des Kultus und Unterrichts et du Chef der Zivilverwaltung im Elsass, 21.10.1944) [Source: ADBR¹]

Par *Politische Notwendigkeit*, le *Kreisleiter*, qui est le représentant du Parti dans l'arrondissement - alors que le *Landrat ou Landatsamtsleiter* n'est que le représentant de l'État - rappelle les nécessités de l'engagement dans la vie sociale pour soutenir les mesures politiques, par exemple par *l'Einsatz* dans une entreprise ou l'encadrement du *Volkssturm*. Le terme consacré est *Einsatz*.

EINSATZ

Par ce terme, les circulaires font référence à l'engagement extra-professionnel du *Volks*- ou du « *Parteigenosse* ». *Einsatz* dit en quelque sorte que le fonctionnaire, l'individu est tout entier au service de la communauté du peuple allemand (*Deutsche Volksgemeinschaft*), du Parti et de l'État. L'individu ne compte pas, seule compte la collectivité. L'engagement attendu de lui s'exerce dans l'encadrement – normal et idéologique – de la jeunesse hitlérienne, dans l'engagement au service de la santé, de la défense : encadrement des *Luftschutzübungen*, service dans la *Nationalsozialistische Volkswohlfahrt*, collectes diverses, encadrement des *Luftwaffenhelfer...*, travaux de défense etc.)

"Es musste vielfach die unerfreuliche Erfahrung gemacht werden, dass elsässische Lehrer an badische Schulorten, in welchen sie als Alleinlehrer selbst überlassen waren (...), es an dem nötigen rückhaltlosen Eintreten im Dienste der NS Jugenderziehung haben fehlen lassen. (....). Dies führte naturgemäß nach einiger Zeit zu Vorwürfen und Klagen über die L. in der Richtung eines mangelhaften Einsatzes im Dienste der NS Jugenderziehung." (Der Minister des Kultus und Unterrichts, 4.9.1941 "Einsatz elsässischer Lehrer im badischen Schuldienst". [Source : StAF]

"Nach Bekanntwerden der Ferienverlängerung [sind] nach Baden abgeordnete elsässische Lehrkräfte an ihre Wohnungen im Elsass zurückgekehrt. Da eine Rückkehr (..) an ihren Dienstort [in Baden] infolge der schwierigen Verkehrsverhältnisse nicht möglich sein wird, haben die BSA und SSA und (..)Schulleitungen dafür zu sorgen, dass diese elsässische Lehrkräfte einem Kriegseinsatz im Elsass (.....) zugeführt werden." (Der Badische Minister des Kultus und Unterrichts, - Abt. Erziehung, Unterricht und Volksbildung des Chefs der Zivilverwaltung im Elsass, 15.9.1944 "Kriegseinsatz". [Source: StAF2]

Les adultes ne sont pas les seuls à être ainsi embrigadés. Les enseignants ont essayé d'y échapper en se réfugiant dans leur biotope alsacien. Les jeunes lycéens de 17 et 18 ans, puis, en 1943 et 1944, ceux de 15-16 ans le sont aussi. À

¹ ADBR 125 AL 420

² StAF G 223/1 Nr. 130

la reprise des cours, en octobre 1944, la circulaire qui annonce la réouverture des écoles précise que, dans les *lycées* (*Höhere Schulen*),

"Der halbtägige Rüstungseinsatz bei den übrigen Schularten wird im bisherigen Umfang fortgesetzt". (Der badische Minister des Kultus und Unterrichts (der Leiter des Abt. Erziehung, Unterricht und Volksbildung, 21.10.1944) [Source: ADBR1]

Elle fait mention sans état d'âme de l'obligation prémilitaire faite aux lycéens à partir de 15 ans, voire de 14, d'un service paramilitaire à la FLAK (*Luftwaffenhelfer*) ou au creusement de tranchées anti-chars!

"[...] Die nationalsozialistische Schulpolitik im Elsass [war] gerade dadurch gekennzeichnet, dass die kompromisslose Durchsetzung des staatlichen Erziehungsanspruchs wichtiger war als alle Bildungserfolge.²" Cette conclusion de Kettenacker ouvre un autre sujet, que j'aborde dans mes recherches sur la Umschulung des enseignants, celle du déficit d'enseignement en Alsace pendant la guerre, indépendamment de la langue. La formation des jeunes scolarisés dans les Oberschulen et Gymnasien en a pâti. Le 5 février 1945, Ludwig Paul Schmitthenner, Minister des Kultus und Unterrichts, confirme dans une circulaire aux établissements scolaires et aux inspections ce que Marie-Joseph Bopp, professeur au lycée Bartholdi de Colmar et historiographe lui avait entendu dire le 11 mai 1944 à Colmar :

« Ich weiß, dass zahlreiche Jungen und Mädchen seit länger als einem halben Jahr keinen geordneten Unterricht mehr erhalten haben. (...°.) Was heute versäumt werden muss, kann und wird nach dem errungenen Sieg wieder nachgeholt werden¹⁸.

Ce vœu, c'est l'administration et l'école françaises qui le réaliseront après 1945.

Conclusions

La recherche sur les aspects particuliers de la langue du III^{me} Reich n'est pas terminée. Une prochaine étude sera consacrée à la langue des manuels scolaires.

Les nationaux-socialistes ont très certainement perverti la langue et l'ont détournée à leur profit. Mais l'approche de la réalité historique vécue en Alsace dans le cadre de l'étude de la Deuxième Guerre mondiale à travers les textes mérite d'être poursuivie, par exemple dans des mémoires de master. Les outils sont là (cf. archives et bibliographie). Sans doute faut-il, pour les élèves de lycées, rester modeste dans cette entreprise : les élèves des classes de terminale devront de toute façon se référera aux faits historiques. L'examen de la langue elle-même

¹ ADBR 125 AL 420

² Kettenacker, S. 202

³ StAF G 223/1 Nr. 131.

demande une analyse plus poussée de la part des linguistes et des lexicographes à qui je fais appel.

Une chose est sûre : l'intention de mettre les Alsaciens au régime dictatorial déjà imposé en Allemagne est patente. L'intention des Nazis qui prennent le pouvoir en Alsace est bien, en 1940, de faire des Alsaciens des nationaux-socialistes convaincus. Lothar Kettenacker dans un ouvrage qui fait autorité¹, le confirme. "Mehr als andere Beamte wurden die Lehrer "in die patriotische Arbeit hineingezwungen".

De même, il s'agissait bien d'éliminer de l'administration, de la vie sociale, intellectuelle et de l'école toute trace de l'enseignement et de la culture française, et de donner priorité à la formation nationale-socialiste des jeunes, au risque de compromettre le niveau des études.

Contrairement à la période 1870-1918, où le français n'était pas banni de la vie culturelle et de l'enseignement, - au moins dans le second degré-, il est impensable de parler de bilinguisme pour la période 1940-1944. Certaines générations scolaires – celles des années de naissance 1928 à 1934 – et d'élèves qui n'ont arrêté leur formation à 14 ans en ont très certainement pâti. Mais, par contre, les enseignants ayant participé à la *Umschulung* sont revenus avec des compétences en allemand qu'ils n'ont pas eu la possibilité d'exercer après la guerre à cause de l'interruption de l'enseignement dans cette langue pour des enfants de 6 à 12 ans. Il serait temps d'ouvrir une autre recherche scientifique sur l'opportunité de la suspension totale de l'allemand dans toutes les classes de l'école primaire à la Libération et de la pérennisation de cette mesure en octobre 1945.²

(À suivre)

Archives consultées

ADBR: Archives départementales du Bas-Rhin, Strasbourg

ADHR: Archives départementales du Haut-Rhin, Colmar

AMC : Archives municipales de Colmar

StAF: Staatsarchiv Freiburg

GLA Ka: Generallandesarchiv Karlsruhe

¹ Kettenacker page 202-205

_

² Huck, page 340

Bibliographie

BOUTET Josiane (2010): « Le Pouvoir des mots ». Paris, La Dispute, 2010.

CHEF DER ZIVILVERWALTUNG IM ELSASS (1941): Die Wehrgeistige Erziehungsaufgabe der deutschen Volkschule 1941 "Herausgegeben vom Chef der Zivilverwaltung im Elsass, Abt. Erziehung, Unterricht und Volksbildung. Strasbourg. Straßburger Neueste Nachrichten.

CHEF DER ZIVILVERWALTUNG IM ELSASS (1943): Politische Aktivierung der Schulen [Éducation politique dans les établissements scolaires.],,Hrsg. vom Chef der Zivilverwaltung im Elsass, Abt. Erziehung, Unterricht u. Volksbildung. Straßburg. 12 p.

DUDEN – "Die deutsche Rechtschreibung" (2010) Augsburg: Weltbild 25. Auflage

FAYE Jean-Pierre (2004): Langage totalitaire. Critique de l'économie narrative. Paris, Herrmann, 1972. Réédition 2004

GEHL Walther (1940) : Deutsche Geschichte in Stichworten. Von den Anfängen bis zur Gegenwart." Einheftige Kurzausgabe. Breslau : Ferdinand Hirt. 1940 – édition complète 1940, 224 p.

HUCK, Dominique (2006): « L'enseignement de l'allemand en Alsace à l'école primaire entre 1945 et 1985 ». Dans « Revue d'Alsace », pages 337-406, n° 132 (disponible sur http://alsace.revues.org/1550)

KETTENACKER, Lothar (1973): "Nationalsozialistische Volkstumspolitik im Elsass". Deutsche Verlagsanstalt Stuttgart. Studien zur Zeitgeschichte. Herausgegeben vom Institut für Zeitgeschichte.

Keysers Ralph (2008): "Cinq mots forts de la propagande nazie" (Die Saar ist frei). Paris, Klicksieck. Collection Pouvoirs de persuasion 3.

KLEMPERER, Victor (2007): LTI, Notizbuch eines Philologen. Leipzig: Reclam Verlag, 1975, 2007. Première publication: Aufbau Verlag, Berlin, 1947. - Traduction française: LTI— La langue du IIIe Reich, Carnets d'un philologue. Paris: Albin Michel, Bibliothèque Idées, 1996.

KLEMPERER, Victor (1995): Ich will Zeugnis ablegen bis zum letzten. Tagebücher 1933 - 1945. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft. (herausgegeben von Walter Nowojski unter Mitarbeit von Hadwig Klemperer), 1997, 2 volumes.

MULLER Claude et WEBER Christophe (2012) : Les Alsaciens. Une région dans la tourmente (1870-1950). Paris: Les Arènes.

NAGEL, Anne C. (2012): Hitlers Bildungsreformer. Das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1934-1945. Frankfurt: Fischer Taschenbuch.

STERNBERGER Dolf, STORZ Gerhard, SÜSKIND W.E (1967): "Aus dem Wörterbuch des Unmenschen". Neue erweiterte Ausgabe, mit Zeugnissen des Streites über die Sprachkritik". Frankfurt-am-Main: Ullstein. 1968.

Pilotage de la Revue

Une regrettable omission a pu faire croire aux lecteurs attentifs de la troisième de couverture de notre numéro de juin que notre dernière assemblée générale avait élu un conseil d'administration de 11 membres. Il faut ajouter en réalité Laure Gautherot, intervenante à l'Ecole Nationale d'Administration (ENA/Strasbourg) et professeur d'allemand au Lycée Polyvalent Emile Mathis – Schiltigheim. Notre collègue prépare sous la direction d'Odile Schneider-Mizony, rédactrice en chef de la Revue, une thèse sur « Changement des normes communicatives en allemand contemporain ». Les internautes prendront connaissance de son profil en se portant sur le site de l'Université de Strasbourg :

http://lilpa.unistra.fr/uploads/media/CV_GAUTHEROT_Laure_01.pdf

*

Le comité de lecture s'enrichit dès le présent numéro du précieux concours d'Ulrich Hermann, qu'Yves Bertrand prépara à l'épreuve de commentaire grammatical du CAPES à l'Université de Paris X-Nanterre. Très vite et jusqu'à la retraite, **Ulrich Hermann** a fait environ un demi-service de travail avec des adultes (formation continue en informatique, équipe technique au rectorat de Créteil, travail au CRDP). Mais il n'a jamais abandonné complètement les élèves. Actuellement webmestre adjoint du site de l'APLV et membre du CA de cette association.

*

Une coupable insouciance à l'égard du droit de la presse et des exemples illustres nous avaient conduits à disjoindre la fonction « président de l'association » et la fonction « directeur de la publication ». Une recherche obstinée sur internet nous a appris que le président de la société éditrice est par définition directeur de la publication. La quatrième de couverture du présent numéro tient compte de cette découverte.

Laure GAUTHEROT EA 1339 LiLPa / GEPE

L'enseignement de l'allemand à l'Ecole Nationale d'Administration, un enseignement d'élite ?

Longtemps considérée comme une Ecole élitiste visant à former les futurs chefs d'Etat français, l'Ecole Nationale d'Administration fondée par le général de Gaulle à la tête du Gouvernement provisoire en 1945 avait pourtant un fondement tout à fait inverse. Dans l'ordonnance du 9 octobre 1945, il s'agissait d'opérer une « refonte de la machine administrative [...], devenue impérieuse » en créant un lieu de formation des fonctionnaires se destinant aux grandes administrations françaises comme le Conseil d'Etat, la Cour des Comptes ou l'Inspection Générale des Finances. Le caractère élitiste vient avant tout de la sélection des candidats aspirant à devenir énarque par le très redouté concours d'entrée. I

Pour nos voisins d'outre Rhin, l'élitisme de l'ENA n'est pas tant relevé à l'entrée mais plutôt à la sortie du cursus. En effet, l'Ecole est surtout perçue comme une « forge d'élites » de l'appareil administratif français, d'où sortent les futurs occupants des postes clés du pays : « die französische Eliteschule ENA » (Die Zeit 9/2012), « berühmteste Kaderschmieder der Grande Nation » (Länderbericht Frankreich, BpB, 2012). En septembre 2010, la chaîne francoallemande ARTE diffusait un téléfilm en deux parties consacré à la prestigieuse Ecole, intitulé « L'école du pouvoir » (« Lehrjahre der Macht ») qui la présentait de la même façon : « Seither ist die ENA die französische Kaderschmiede par excellence ». L'ENA y apparaît comme une enceinte très fermée (« ein exklusiver Club »), à laquelle on n'accède qu'après avoir passé la sélection draconienne du concours d'entrée et du très impressionnant grand oral³. Institution unique en Europe, l'Ecole jouit d'une aura emblématique et suscite en même temps de l'admiration pour les courageux aspirants qui s'engagent dans une scolarité de vingt-quatre mois à un rythme effréné, exigeant une implication entière et un travail personnel titanesque. Ainsi un article du journal Die Welt présente-

¹ Il existe trois concours d'entrée : 1) le concours externe, pour les candidats issus des cursus universitaires (titulaires d'un Bac + 3 au minimum) ; 2) le concours interne, pour les candidats déjà fonctionnaires depuis au moins quatre ans ; 3) le 3ème concours, pour les candidats justifiant d'une expérience professionnelle d'au moins 8 ans en dehors de la fonction publique

² « Die Schule der Macht », article accompagnant la diffusion du téléfilm 'Lehrjahre der Macht', in : *Das ARTE Magazin*, September 2010

URL: http://www.arte.tv/de/die-schule-der-macht/3377148,CmC=3377152.html

³ Voir l'extrait n°1 du téléfilm intitulé « Grand Oral » visible en ligne à l'adresse suivante : http://www.arte.tv/fr/l-ecole-du-pouvoir/3400826,CmC=3401242.html

t-il ces élèves de la façon suivante : « die Musterschüler der ENA », « die Auserlesenen », « die Besten der Besten » (*Die Welt*, 11/12/2012).

Dépendant directement du Cabinet du Premier Ministre et non du Ministère de l'Education Nationale ou de l'Enseignement Supérieur, l'ENA semble donc à première vue plutôt loin des préoccupations de l'enseignement des langues dans le secondaire, telles que la mise en place des dernières réformes parues au Bulletin Officiel du ministère de l'Education Nationale, comme la réforme du lycée (B.O. du n°1 du 4.02.2010), des nouveaux programmes d'enseignement des langues vivantes (B.O. n°9 du 30.09.2010) ou des dernières modalités des épreuves de langues vivantes au Baccalauréat (B.O. n°43 du 24.11.2011). Pourtant, la scolarité des futurs énarques comprend elle aussi l'enseignement de deux langues vivantes étrangères, qui sont évaluées et donnent lieu à une note soumise à coefficient. Quelle place occupe l'enseignement des langues vivantes, et plus particulièrement de l'allemand, dans cette « forge d'élites » et comment se déroule-t-il ? Assurant un cours d'allemand LV2 à l'ENA depuis janvier 2012, je propose à travers cet article une promenade dans les couloirs de la prestigieuse institution inscrite sur la liste des monuments historiques de la ville de Strasbourg depuis 1971, située dans l'ancienne Commanderie Saint-Jean, et qui abrita tour à tour un couvent, un hôpital pour teigneux, et une prison.



Crédits photo : l'ENA

1. Qui enseigne les langues à l'ENA?

De même qu'il semble incongru de parler de « groupe classe » ou « d'apprenants » pour les élèves fonctionnaires-stagiaires de l'ENA, la question de l'appellation et du statut du professeur de langue est particulière. Les personnes enseignant à l'ENA sont des intervenants, et beaucoup de cours sont dispensés sous forme de conférences ou de tables rondes, tenues par des fonctionnaires de l'Etat en poste dans différentes administrations (commissaires européens, administrateurs de collectivités territoriales, conseillers auprès des différents ministères de l'Etat français, membres des corps de contrôle, ...). Les cours de langues sont donc aussi assurés par des intervenants en langues, qui ont un contrat annuel. Pas nécessairement titulaires d'un concours français de l'enseignement, ils ont tous une autre activité professionnelle en complément des cours dispensés à l'ENA. Si le personnel de fonctionnement fixe de l'ENA atteint les 200 personnes (réparties en 150 fonctionnaires et 50 contractuels), l'Ecole fait appel en tout à 1500 intervenants pour assurer ses cours. Pour l'enseignement des huit langues vivantes étrangères en LV1 et LV2, l'Ecole emploie une quarantaine d'intervenants, pour un peu plus d'une centaine d'élèves. Seul le FLE (Français Langue Etrangère) est enseigné par un Professeur en poste fixe à l'ENA, et n'entre pas dans les épreuves de classement. Les neuf langues vivantes enseignées sont les suivantes (par ordre d'effectifs des cours): l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien, le portugais, l'arabe, le russe, le chinois et le FLE. Pour la LV1, le choix de langues se fait entre l'anglais, l'allemand et l'espagnol. Pour la LV2, le choix s'étend à toutes les langues vivantes citées précédemment, sauf le FLE. Néanmoins, selon les années et les effectifs recensés pour le choix des langues, il n'y a pas toujours de groupe de langue pour chacune d'entre elles. Pour la promotion 2013/2014 par exemple, promotion Jean de La Fontaine, il y a un groupe de langue d'arabe et un groupe de chinois en LV2 mais pas pour la promotion 2012/2013, promotion Jean Zay. Concernant la répartition des effectifs, soulignons l'écrasante majorité des anglicistes: pour ces deux promotions, il y a douze groupes de langue anglais LV1, contre deux groupes en allemand et deux en espagnol. En comparaison, les effectifs en LV2 sont répartis de façon plus équilibrée : quatre groupes en anglais et en allemand, cinq en espagnol, trois en italien, deux groupes en russe pour les deux promotions, plus un groupe en portugais, un en chinois et un en arabe pour la promotion Jean de La Fontaine, et deux groupes en portugais pour la promotion Jean Zay.

Concernant l'enseignement de l'allemand, nous sommes actuellement six intervenants pour quatre groupes en LV2 et deux groupes en LV1. Chacun est titu-

¹ Dès leur admission en décembre, les élèves de l'ENA obtiennent le statut de fonctionnaire-stagiaire pour la durée de leur scolarité. Ils sont donc soumis aux obligations du fonctionnaire et sont rémunérés, contre quoi ils s'engagent à servir l'Etat pendant une durée minimum de dix ans.

laire d'un concours de l'enseignement, obtenu soit côté français soit côté allemand : quatre sont agrégés et deux ont le « Staatsexamen » allemand. Cinq enseignent dans le secondaire et/ou le supérieur : un en lycée et dans le supérieur, deux en CPGE (Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles), deux à l'Université de Strasbourg, le sixième est professeur et traducteur indépendant. Sur ces six intervenants, quatre sont des locuteurs natifs, ce qui est du reste le cas d'environ de 80% des intervenants de langue. La qualité de l'enseignement des langues passant prioritairement par les compétences linguistiques et pédagogiques des intervenants, le recrutement est donc très important. Celui-ci se déroule sur recommandation, lors d'un entretien individuel avec la Chef du Service des Langues Robin RATAJCZAK, curriculum vitae du postulant à la main, dans les locaux de l'Ecole. Ici pas de « vœux » ou de « système de points » comme pour les mutations du Rectorat, mais plutôt un procédé similaire à une candidature sur poste profilé. L'entretien a pour but d'estimer, à travers les diverses expériences d'enseignement du postulant, sa vision pédagogique de l'enseignement d'une langue vivante. L'accent est mis sur la disponibilité et la capacité à accompagner les élèves dans leurs besoins linguistiques et pédagogiques particuliers. Pour Robin RATAJCZAK: « C'est une Ecole très exigeante. Il faut que les intervenants puissent satisfaire ces exigences. Tout est centré sur l'apprenant et son développement linguistique. »

2. Quels groupes d'élèves suivent les cours de langue de l'ENA?

J'indiquai précédemment que l'admission à l'ENA se faisait par l'un des trois concours d'entrée : le concours externe, interne, ou le 3ème concours. Chacun de ces concours se destine à un public différent et conduit donc plusieurs types de profils d'élèves à fréquenter ensuite les bancs de l'Ecole. Le premier concours sélectionne les élèves de la tranche d'âge la plus jeune, qui ont donc quitté le système universitaire ou les Grandes Ecoles il y a peu. Ces élèves ont pour la plupart suivi l'enseignement de deux langues vivantes obligatoires dans leur cursus et effectué un séjour à l'étranger. Ils représentent environ 50% des effectifs. Les autres 50% sont répartis aux 2/3 avec des élèves recrutés par le concours interne et à 1/3 avec des élèves recrutés par le 3^{ème} concours. Les élèves issus de ces deux concours sont plus âgés et possèdent déjà une expérience professionnelle (soit un minimum de quatre ans dans la fonction publique, soit un minimum de huit ans dans le secteur privé), leur apprentissage des langues vivantes remonte donc plus loin dans le temps et bien souvent la remise en route, surtout pour la LV2, leur demande davantage d'efforts et de mobilisation que pour les élèves issus du concours externe. Les élèves du 3ème concours sont issus de tout type de milieu professionnel : consultants, traders, médecins, ... La diversité de ces trois concours d'entrée apporte donc une diversité de profils parmi les élèves de l'Ecole, diversité qu'il convient de prendre en

compte dans l'élaboration et la tenue des cours de langue. En effet, d'une année à l'autre les groupes de langue sont sensiblement différents, la moyenne d'âge des participants varie, leur personnalité et leurs parcours (scolaire et professionnel) aussi. Cette diversité aura son importance dans la dynamique du groupe, et c'est à l'intervenant d'orchestrer le bon déroulement du cours.

A tous ces profils s'ajoute une trentaine d'élèves étrangers appartenant au Cycle International Long (CIL). Ces élèves ressortissants de tout continent doivent avoir une très bonne maîtrise de la langue française et partagent la scolarité des élèves de l'ENA pendant seize mois. Ils se destinent également aux métiers de la fonction publique de leur pays d'origine ou sont depuis peu en poste. Mais ils ne participent pas à la totalité des épreuves de classement, notamment aux épreuves de langues qui sont placées après leur départ, et ne figurent pas non plus dans le classement final des élèves, car ils n'appartiennent pas à la fonction publique française. D'un point de vue pédagogique, ces élèves ajoutent souvent une touche d'exotisme et apportent des connaissances et des points de vue différents sur les thèmes d'actualité traités en cours de langue. Ils font également preuve d'une réelle curiosité intellectuelle très bénéfique pour le reste du groupe. L'apport de ces élèves est donc multiple et très enrichissant, à la fois pour les élèves et les intervenants.

Une fois admis, tous les élèves, quels que soient le concours d'entrée obtenu, doivent choisir deux langues vivantes obligatoires, qui seront évaluées en fin de scolarité. Or à l'ENA comme dans les établissements scolaires, on voit resurgir des peurs et des apriori véhiculés par l'enseignement de l'allemand. La direction du Service des Langues est formelle, elle voit chaque année des élèves hésiter dans le choix des langues vivantes en LV2 surtout, entre l'allemand et l'espagnol ou l'italien par exemple. Le raisonnement adopté par certains est le suivant : ils préfèrent débuter l'apprentissage d'une nouvelle langue (romane), quitte à risquer une note plus modeste aux épreuves de classement, que de renouer avec l'allemand, dont le souvenir est marqué par de mauvaises expériences dans le milieu scolaire. « Et parfois, on voit de belles réussites, certains arrivent à un niveau B1 en espagnol » (Robin RATACJZAK). La désaffection de l'allemand au profit des langues romanes constatée dans les collèges et les lycées se poursuit finalement jusque dans les groupes de langue de l'ENA. Mais comment expliquer que cette vision anxiogène de l'enseignement de l'allemand chez les élèves issus du système français perdure ? Car force est de constater que les élèves du CIL n'ont pas les mêmes réticences à opter pour l'allemand en LV2. Les « accidentés » de l'enseignement de l'allemand semblent être une spécificité tout à fait française, malgré les réformes entreprises ces dix dernières années qui repensent fondamentalement le cours de langues et le rôle de l'enseignant, ainsi que l'adoption du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues du Conseil de l'Europe comme outil de référence. Robin RA-

TACJZAK, ancienne Responsable pour l'accueil et l'intégration des immigrés au sein du Ministère de l'Immigration australien¹, voit plusieurs facteurs pouvant expliquer cette situation : le manque d'utilisation de la langue étrangère comme langue de communication pour toutes les situations du cours de langue, la trop rapide situation d'évaluation de l'apprenant, le manque de stimulation des élèves pour les inciter à jouer avec la langue et à l'aimer, ainsi que les trop rares échanges à l'étranger pendant les cursus scolaires. Un jugement qui paraîtra bien sévère à bon nombre d'enseignants, mais révélateur de la différence de pensée entre le système scolaire français et le système anglo-saxon. Concernant la motivation des élèves de l'ENA pour une langue romane en LV2 plutôt que pour l'allemand, j'avancerais comme élément d'explication supplémentaire l'évidente proximité linguistique du groupe des langues romanes (français, espagnol, italien) mais aussi le fait que contrairement aux cinq groupes de langue d'espagnol de l'ENA, les quatre groupes d'allemand n'ont pas de vrai groupe de débutants. La peur de « ne pas suivre » semble donc légitime pour des élèves qui n'ont de que quelques notions d'allemand et peu de temps à consacrer à cette LV2.

Face à ces élèves qui hésitent dans le choix de leur LV2, et qui ont de mauvais souvenirs de l'enseignement de l'allemand, il faut pour le moins saluer le discours du Service des Langues qui encourage toujours les élèves à ne pas s'abandonner à la perspective de l'échec ou à l'appréhension du « cours d'allemand » : « Laissez-nous vous montrer qu'on peut faire autrement », telle est la devise de Robin RATACJZAK.

3. Comment enseigne-t-on l'allemand à l'ENA?

D'abord, le Service des Langues de l'ENA procède à la constitution des groupes de langue et réajuste avec souplesse les éventuels changements internes à ces groupes. Un élève peut tout à fait changer de groupe de niveau ou de langue s'il ne s'y sent pas à l'aise. Ainsi il n'est pas rare de s'échanger des élèves entre collègues, comme cela se produit en début et tout au long de l'année dans les groupes de compétences instaurés en lycée. Soulignons d'emblée que les effectifs de chaque groupe de langue sont petits, favorisant les conditions d'enseignement. Un groupe de langue dépasse rarement les dix participants. Les élèves sont répartis dans les différents groupes de langue d'après leur niveau en langue, tel qu'il est défini dans le CECR. Ainsi, les quatre groupes d'allemand LV2 vont du niveau A1/A2 au niveau B2/C1, les deux groupes d'allemand LV1 ont le niveau B2 et C1/C2. Ajoutons que l'instauration de l'utilisation du CECR

¹ Robin RATCJZAK a enseigné l'anglais pour l'intégration des immigrés dans ce même service, puis en tant que Responsable de l'enseignement de l'anglais pendant 17 ans auprès des Institutions Européennes (Conseil de l'Europe, Cour Européenne des Droits de l'Homme, Pharmacopée Européenne et Bureau du Médiateur)

comme outil de référence est relativement récente puisqu'elle date de 2006. Les élèves de l'ENA provenant d'horizons très différents, tous ne sont pas encore sensibilisés à la nomenclature utilisée par le CECR, et les intervenants en langues commencent bien souvent leur premier cours de l'année par la distribution des descripteurs du CECR correspondant aux différents niveaux. Le 30 mars 2012, une conférence sur le CECR a d'ailleurs été mise à l'emploi du temps des élèves¹, pour permettre de clarifier les compétences à acquérir afin d'obtenir le niveau visé à l'examen. En LV1, le niveau à atteindre est C2 pour avoir la note de 10/10, pour la LV2 il faut viser le niveau B2. La note obtenue en langue compte dans les résultats aux examens terminaux, au coefficient 6 pour la LV1 et 4 pour la LV2, ce qui rend les résultats obtenus aux épreuves de langue relativement importants. En effet, la moyenne générale obtenue aux différentes épreuves donne lieu au célèbre « classement » des élèves, classement extrêmement important puisqu'il conditionne l'accès aux postes de l'Administration française. De plus, sur un plan plus pratique, le fait que les résultats aux épreuves de langue contribuent à part entière au classement des élèves évite la tentation de la désertion de certains cours de langue matinaux de la fin de semaine. Un élève de l'ENA n'en demeure pas moins un élève, et une grande majorité d'entre eux rentre dans sa ville d'origine tous les week-ends, d'où la tentation à moyen terme de se passer d'un cours le vendredi pour rentrer plus tôt. La mise en place de ces coefficients ainsi que la référence au CECR pour les niveaux de langue et les compétences à acquérir relèvent donc d'une volonté affichée de la direction de l'ENA : les hauts fonctionnaires de l'administration française doivent maîtriser au minimum deux langues vivantes étrangères et l'enseignement doit être cohérent avec la politique linguistique du Conseil de l'Europe, déjà adoptée dans l'enseignement des langues vivantes des pays de 1'UE.

Les cours de langue ont lieu uniquement le matin, de 8h30 à 10h30, ce qui favorise la concentration et l'input linguistique. Chaque élève suit 4h de cours hebdomadaires dans chacune des deux langues vivantes étrangères. Cependant, la formation des futurs énarques est entrecoupée de longues périodes de stage, occasionnant un découpage de la scolarité avec de longues périodes sans cours de langue². La continuité pédagogique est certes assurée par la tenue régulière

¹ Conférence tenue par Jean-Claude LASNIER, expert intervenant dans les commissions du Conseil de l'Europe pour la politique des Langues, et ancien directeur du réseau des centres d'études des langues des Chambres françaises de Commerce et d'Industrie.

² La scolarité de l'ENA débute en janvier, avec des cours d'anglais intensif. Mais les cours de langue LV2 ne démarrent eux qu'au retour du premier stage, en juin. Des cours de préparation en langue sont dispensés à distance pour les élèves en stage dans une administration sur le sol étranger. La scolarité répartie sur deux ans alterne cours à Strasbourg et périodes de stage, occasionnant le découpage de la scolarité en trois modules : Europe, Territoire, Gestion et Management Publics. Les épreuves de classement ont lieu à la fin de chaque module, sauf pour les langues, où celles-ci ont lieu fin octobre.

de fiches de séance à remplir à l'issue de chaque cours en précisant les activités faites et les supports utilisés pendant le cours, ce qui permet à tous (élèves et intervenants) de revoir les choses faites en cours, et par d'autres dispositifs à la carte adaptés à chacun et que je détaillerai plus loin, mais le temps de remise en route des élèves au retour de leurs périodes de stage n'est pas négligeable, surtout pour les élèves des groupes les plus faibles.

Les contenus pédagogiques des cours dispensés dans chaque groupe LV1 et LV2 sont définis d'après des sujets de géopolitique et d'administration en accord avec le cursus général de la formation, c'est à dire au plus près des faits d'actualité. Pour les groupes LV1, la liste des thèmes est établie directement par le Service des Langues et communiquée aux intervenants en début de cycle de scolarité. Voici par exemple la liste des thèmes retenus pour la promotion 2012/2013, promotion Jean Zay, pour le module Territoire:

la modernisation de l'administration les relations entre administration et administrés communication et gestion de crise économie et protection de l'environnement économie et globalisation le développement durable la laïcité

la réforme de l'administration territoriale de l'Etat

Ces thèmes sont communs à toutes les langues enseignées dans les groupes LV1. Il en est autrement pour les thèmes retenus dans les groupes LV2, où ce sont les intervenants de chaque langue qui se mettent d'accord et déterminent eux-mêmes les thèmes de travail, après concertation bien sûr. Pour les groupes LV2 d'allemand, voici par exemple la liste des thèmes retenus pour la promotion 2011/2012, promotion Marie Curie :

die deutsch-französischen Beziehungen die Wirtschaftskrise / Euro-Krise Migration / Integration / Sozialstaat Energiewende / Umweltpolitik in Deutschland Die Bundeswehrreform Der Rechtsextremismus / die Zwickauer Zelle

A noter que l'exigence d'actualisation des contenus d'enseignement amène à apporter des modifications à cette liste d'une année sur l'autre. Par exemple, le thème « Die Bundeswehrreform » a été remplacé par « Politische Parteien in Deutschland / Wahlen 2013 / Superwahljahr » pour les promotions Jean Zay et Jean de La Fontaine.

Les supports de cours traitant ces thèmes sont variés : nous travaillons tant sur des extraits vidéos (informations des chaînes de télévision allemande comme la « Tagesschau » d'ARD ou le « Heute Journal » de la ZDF, reportages des

émissions d'information, interviews et discours de personnalités politiques, ...) que sur des extraits audio (interviews ou reportages radiophoniques des chaînes comme *dradio*, version orale des articles de presse du journal *Die Zeit*) des medias germanophones. La compréhension écrite se fait principalement sur des articles de presse, des revues de presse des grands quotidiens et hebdomadaires nationaux et régionaux (*Der Spiegel*, *Die Zeit*, *die FAZ*, *die Süddeutsche Zeitung*,...). Parfois, des dossiers didactisés comme ceux du site de la *Deutsche Welle* servent également de support de cours. Au fur et à mesure de l'année, les documents sont de plus en plus calibrés par rapport au format des documents des épreuves de classement, et après avoir traité toute question d'ordre méthodologique, les séances de cours s'orientent petit à petit vers des entraînements.

Passons à présent aux équipements des salles de cours de l'ENA. Sur les 4h hebdomadaires d'enseignement par langue vivante, une heure se déroule systématiquement dans un laboratoire de langue, c'est à dire une pièce avec une quinzaine de postes de travail informatiques munis de matériel audio (casques avec réglage individuel du son et micro intégré), le tout relié à la console principale de l'intervenant. Grâce à cet équipement, il est possible de diffuser le même document sur tous les postes, chaque élève écoute alors individuellement avec son casque, maximisant ainsi les qualités d'écoutes et facilitant la compréhension orale. L'intervenant contrôle la diffusion du document audio et peut effectuer des pauses, des répétitions, etc... selon le travail demandé. Tout le monde avance dans ce cas au même rythme. Mais il est aussi possible de laisser chacun manipuler le document à sa guise (l'élève avance alors à son propre rythme) ou encore de faire s'enregistrer chaque élève et de le faire se réécouter. Les opportunités sont donc multiples, les situations de cours très variées, les exercices de l'oral (compréhension et expression) adaptables à chacun. Les équipements (et la maintenance) dépendent du Centre Audiovisuel, où le personnel se tient en permanence à la disposition des intervenants pour régler les éventuels dysfonctionnements de matériel. Nul doute en tout cas que ce matériel offre des possibilités et un confort pédagogiques extrêmement profitables, pour les élèves comme pour les intervenants. La souplesse entre progression individuelle et collective est également un atout pour l'intervenant, qui peut alors varier l'exploitation pédagogique de ses supports en fonction de leur nature. Il est ainsi possible de proposer un exercice lacunaire sur une allocution de la Chancelière fédérale devant le Bundestag par exemple, pour entraîner la discrimination auditive, en alternant deux écoutes collectives puis en laissant les élèves réécouter chacun à leur rythme le document. On pourra également diffuser un reportage d'une chaîne radiophonique et en demander la restitution orale ou écrite après

¹ Ce lieu est également le point de rencontre des intervenants de langue, où chacun archive religieusement dans le classeur attitré à son groupe les différents supports utilisés et les fiches de séance détailant les activités réalisées.

plusieurs écoutes, en fournissant éventuellement quelques aides lexicales en amont, puis approfondir le travail avec des exercices plus ciblés visant l'acquisition ou le rebrassage lexical. Enfin un fait de langue précis, utilisé dans le reportage, peut donner lieu à un exercice de reconnaissance grammaticale, pour ensuite adopter une démarche inductive puis une manipulation du même fait de langue pour en fixer l'acquisition.

Les trois autres heures de cours se déroulent dans une salle « classique », équipée d'un vidéoprojecteur et d'un écran blanc ainsi que de haut-parleurs. Làaussi les possibilités d'exploitation des supports sont multiples, même si en comparaison avec le laboratoire de langue, cet équipement semble de prime abord plus adapté au visionnage de documents audiovisuels, tels que des reportages tirés des informations télévisuelles, ou des extraits de discours officiels prononcés par des chefs d'Etat. La taille de l'écran de projection qui s'étale sur un pan de mur facilite la captation d'attention et les images aident à la compréhension orale. Notons d'ailleurs que la forme sociale de travail sur ce genre de support diffère de celle du laboratoire de langue : un visionnage en groupe favorise les prises de parole spontanées liées à des réactions au document diffusé. Ces prises de parole en plenum débouchent sur l'échange de points de vue, d'arguments, et amènent fréquemment à la tenue d'un mini-débat en langue étrangère, tâche finale que beaucoup d'enseignants du secondaire peinent bien souvent à mettre en place lorsque la motivation des apprenants fait défaut ou que leur niveau de langue est trop faible... L'intervenant prend alors le rôle modérateur, distribuant les tours de parole et s'assurant de relancer la dynamique du débat si nécessaire. J'ajoute que chaque support audiovisuel utilisé en cours est mis à disposition des élèves sur une plateforme numérique interactive moodle, soit sous la forme d'un lien qui redirigera l'élève vers le document (comme pour la ARD-Mediathek par exemple) ou bien sous la forme vidéo brute. Les documents sont ainsi déposés par l'intervenant puis stockés sur cette même plateforme. Chaque élève peut donc adopter sa propre méthode de travail, non seulement dans les devoirs à rendre qui lui sont demandés, mais également pendant les périodes de stage, en visionnant et en écoutant à loisir les supports de cours proposés sur la plateforme.

4. Quelle(s) évaluation(s) ?

L'évaluation des élèves en langues a lieu à la fin du mois d'octobre. Mais auparavant a lieu un entraînement appelé « galop d'essai », au mois d'avril/mai et organisé par les intervenants de langues. Les élèves sont évalués dans les mêmes conditions que celles des épreuves de classement, mais par un intervenant différent de celui qui leur dispense les cours durant la scolarité. A l'issue des galops d'essai, une fiche d'évaluation détaillée est remplie pour chaque prestation par l'intervenant-jury, avec un relevé des erreurs récurrentes, fautes

de langue, problèmes de méthode,... etc. La dernière catégorie de remarques de la fiche d'évaluation est dédiée aux recommandations et conseils formulés par l'intervenant-jury, preuve du caractère formatif donné à cet entraînement à l'évaluation. Chaque fiche est ensuite remise au candidat, et l'intervenant-jury reste à la disposition de celui-ci pour approfondir tel ou tel aspect de sa prestation. Les élèves sont en général satisfaits de cet entraînement car ils ont ainsi une première expérience de la situation d'examen et de l'entretien individuel en langue étrangère. Les entraînements se poursuivent ensuite pendant les dernières séances de cours à leur retour du dernier stage, en septembre. Une grille de conversion entre les niveaux du CECR et la note chiffrée est distribuée dans les dossiers d'évaluation des galops d'essai, à l'attention des intervenants-jurys. Enfin, un rapport sur les évaluations de ces galops d'essai est rédigé pour chaque langue, et remis au Service des Langues.

Quant au jury des épreuves de classement, celui-ci est composé de deux personnes, dans la mesure du possible un représentant de la gente masculine et de la gente féminine, pour respecter la parité. Il y a toujours un locuteur natif sur les deux membres du jury et au moins un professeur de langue. Les deux membres de ce jury sont en tout cas des personnes extérieures à l'ENA, qui ne sont jamais intervenues devant les élèves, afin d'assurer l'égalité de traitement. L'une des missions du Service des Langues est d'ailleurs de s'assurer que la façon d'évaluer les élèves est effectivement cohérente avec l'enseignement qu'ils ont reçu, pour qu'un élève puisse donner le meilleur de lui-même. Jusqu'à la session dernière, les membres du jury se déplaçaient sur le site de l'ENA avant les épreuves pour consulter les classeurs avec supports de cours utilisés ainsi que les thèmes et les fiches de séance de chaque groupe. Mais depuis cette année, une nouvelle directive a été instaurée pour éviter les contraintes du déplacement : chaque intervenant de langue doit établir la liste des supports utilisés pendant ses cours avec date, auteur et lien internet, et la faire remonter au Service des Langues, pour envoi aux différents membres du jury. C'est à la lumière de ces listes que les documents pour les deux épreuves sont sélectionnés, pour ne pas choisir un document déjà traité pendant la scolarité. De plus, la date du 30 avril est retenue comme date buttoir pour éviter un télescopage entre les supports choisis et ceux traités lors des derniers cours de septembre / octobre,. Il est demandé aux intervenants de ne pas utiliser de support postérieur à cette date dans leurs cours.

Concernant les modalités d'évaluation en LV2, les élèves sont évalués sur deux épreuves : un document écrit qu'ils doivent présenter à l'oral ainsi que sur un document audio qu'ils doivent résumer à l'écrit, le tout en langue étrangère pour les deux épreuves. Pour des raisons de confidentialité, il ne m'est pas permis de citer l'extrait du règlement intérieur de l'ENA détaillant les modalités

d'examen pour les deux épreuves, mais uniquement la dernière mention accompagnant ces modalités, qui souligne l'égalité de traitement des élèves :

« Les enregistrements et les textes qui serviront de support aux examens porteront sur les thèmes de l'actualité travaillés en cours de langues. Les examens de langue ne viseront en aucun cas à tester les connaissances générales mais à permettre l'évaluation des compétences linguistiques par rapport au niveau B2 tel que défini par le CECR du Conseil de l'Europe. »

Enfin à l'ENA, égalité rime avec réciprocité, car si les élèves sont évalués en langue, ils changent aussi de rôle et deviennent à leur tour évaluateurs de leurs enseignements dès le mois de juillet, après leur première période de cours de langues. Chaque élève peut remplir s'il le souhaite un questionnaire d'évaluation de ces cours, qui est ensuite remis à la Direction du Service des Langues. Ces questionnaires sont pris très au sérieux et s'inscrivent dans une démarche d'optimisation de l'enseignement dispensé. Il s'agit bien d'améliorer la qualité et l'efficacité des cours de langue. Seul petit bémol : l'évaluation des cours de langue intervient à la fin de chaque période de cours avant le départ en stage, mais assez peu d'élèves prennent la peine de le remplir systématiquement. Beaucoup se prêtent au jeu la première fois, c'est à dire en juillet, très tôt dans la scolarité, après cinq ou six séances de cours seulement. Leur recul est alors tout relatif, ce qui peut parfois fausser le jugement critique des élèves.

Conclusion

Etablissons d'abord les points de convergence entre l'enseignement des langues à l'ENA et celui des collèges et lycées. Les thèmes « au programme » sont définis en amont et réactualisés régulièrement pour coller au plus près des préoccupations et des nécessités des élèves. Davantage que les connaissances de culture générale et des faits culturels des pays germanophones, l'évaluation porte sur les compétences linguistiques et les aptitudes communicatives acquises par les élèves. Il est bien question de comprendre pour communiquer, même si les enjeux de la communication entre les deux milieux d'apprentissage sont très différents. L'évaluation porte donc sur les différentes activités langagières : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, l'expression écrite, l'expression orale en continu, et l'expression orale en interaction. Cette visée pragmatique de la langue est à mettre en relation avec l'instauration du CECR comme outil de référence dans ces deux milieux. Ensuite, les intervenants de langue ont, à l'instar de n'importe quel enseignant de langue vivante, un rôle particulièrement important et doivent composer avec les différents profils d'élèves de leurs groupes. Il s'agit de faire en sorte que chaque personnalité

¹ Règlement intérieur de l'ENA, article 16.

trouve sa place et évolue en langue, ce que s'efforce de faire tout enseignant soucieux de l'épanouissement de ces élèves pendant le cours de langue.

Mais la différence de poids dans l'enseignement des langues à l'ENA par rapport à l'enseignement des langues dans n'importe quelle autre institution réside avant tout dans la mise en œuvre de tous les moyens – humains et financiers - disponibles pour la réussite de ses élèves. Pendant les périodes de stage par exemple, les élèves de l'ENA peuvent solliciter les services de l'intervenant par le système de tutorat à distance, en envoyant des travaux en langue étrangère pour les soumettre à correction ou en suivant une heure de cours de conversation par visio-conférence. Cette exigence absolue de disponibilité pour l'accompagnement des élèves s'applique naturellement aussi au Service des Langues qui reste en permanence à l'écoute des besoins de ses élèves, comme par exemple pour la mise en place de cours supplémentaires, suite à la demande personnelle d'un groupe d'élèves, avec pour condition un minimum de participants s'élevant à 50% de l'effectif du groupe. En juillet 2012, deux séances de 2h ont même été ajoutées hors emploi du temps pour un atelier de découverte en allemand à destination des élèves qui n'ont pas pris allemand dans les langues vivantes enseignées, mais désireux de rafraîchir leurs connaissances linguistiques et aussi d'en apprendre davantage sur la situation alsacienne. Une sorte de cours d'allemand LV3 donc, pour une poignée d'élèves très motivés et curieux. Les intervenants sollicités pour ces actions ponctuelles sont bien entendu rémunérés, les demandes des élèves devant être préalablement acceptées par la Direction du Service des Langues. Enfin la qualité des enseignements dispensés est renforcée par l'équipement haute technologie et – il faut bien le dire très rarement en panne – des locaux de l'ENA.

Tout cet environnement bienveillant met en confiance, motive et encourage les initiatives. Par exemple dans la promotion Jean de La Fontaine, certains élèves de notre groupe ont exprimé très tôt le souhait de traiter une thématique « hors programme » : les actions du groupe d'extrême gauche « Rote Armee Fraktion ». Une séance de cours a été consacrée à l'explication historique et au visionnage de quelques extraits du film *Der Baader-Meinhof-Komplex*. S'en est suivie la sortie d'une journée organisée samedi 20 juillet 2013 pour visiter l'exposition temporaire sur la RAF dans la ville de Stuttgart, intitulée « RAF – Terror im Südwesten ». ¹

Terminons à présent sur quelques chiffres qui illustrent l'aboutissement de ces méthodes d'enseignement. Aux épreuves de classement de la session d'octobre 2012 (promotion Marie Curie), en deuxième langue vivante où le niveau visé est B2 pour obtenir la note maximale, 95% des élèves ont atteint un niveau entre B1 et B2 du CECR et 60% sont en situation de valider tant à l'écrit

295

¹ Exposition temporaire du 14.06.2013 au 23.02.2014 à la Haus der Geschichte Baden-Württemberg de Stuttgart. Voir le site internet de l'exposition : http://www.raf-ausstellung.de/startseite/

qu'à l'oral, des compétences linguistiques par rapport au niveau B2. Pour l'allemand deuxième langue vivante, presque 50% des élèves a validé le niveau B2. Ces résultats sont à la hauteur des moyens investis dans la formation des élèves : un enseignement d'élite, pour former les plus hauts fonctionnaires de l'Administration française.

Bibliographie

Textes officiels:

- Journal officiel de la République Française, Ordonnances et décrets, n°238, 9 octobre 1945.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, Editions Didier, Paris, 2005
 - B.O. n°1 du 4.02.2010 :

http://www.education.gouv.fr/cid50475/mene1002838c.html

- B.O. n°9 du 30.09.2010 :

http://www.education.gouv.fr/cid53320/mene1019796a.html

- B.O. n°43 du 24.11.2011 :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=58313

Ouvrages:

- SABY, Olivier: Promotion Ubu roi, Flammarion, 2012
- WIEGEL, Michaela: « Und morgen bist du Präsident! Bildung und Struktur der politischen Elite in Frankreich», in: KIMMEL / UTERWEDDE (Hrsg.): *Länderbericht Frankreich*, Band 1264, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, 2012.

http://www.bpb.de/internationales/europa/frankreich/152443/bildung-und-struktur-derpolitischen-elite-in-frankreich

Articles de presse:

- « Die Schule der Macht », article accompagnant la diffusion du téléfilm *Lehrjahre der Macht*, in : *Das ARTE Magazin*, Septembre 2010

http://www.arte.tv/de/die-schule-der-macht/3377148,CmC=3377152.html

- FISCHER, Michael : « Arrogant war gestern », *Die Zeit*, 9/2012 http://www.zeit.de/2012/09/C-Elitehochschule-ENA
- SCHULTZ, Uwe : « Noch sind die Musterschüler an der Macht », *Die Welt*, 11.12.2012 http://www.welt.de/111949232

¹ Chiffres obtenus dans le Rapport annuel de l'ENA, Publications de l'ENA, 2012

Documents télévisuels et cinématographiques :

- *L'école du pouvoir / Lehrjahre der Macht*, Téléfilm réalisé par Raoul PECK, 2009. Diffusé sur la chaîne ARTE en septembre 2010 puis rediffusé en juillet 2012 http://www.arte.tv/fr/l-ecole-du-pouvoir/3400826,CmC=3401242.html

http://www.arte.tv/fr/l-ecole-du-pouvoir-extraits-du-film/3400826,CmC=3408868.html

- Der Baader-Meinhof-Komplex, film réalisé par Uli EDEL, 2007.

Ressources de l'ENA:

- Dépliant institutionnel, Publications de l'ENA, 2013.
- Règlement intérieur de l'ENA, article 16.
- Rapport annuel de l'ENA, Publications de l'ENA, 2012

Autres ressources numériques :

- http://www.ena.fr/index.php?/fr
- http://www.raf-ausstellung.de/startseite/







COLLOQUE INTERNATIONAL

organisé par le GLFA, groupe de lexicographie franco-allemande de l'Université de Lorraine / CNRS-ATILF

Approches théoriques et empiriques en phraséologie

11 et 12 décembre 2014

à l'ATILF (Université de Lorraine & CNRS) 44, avenue de la Libération 54000 Nancy

La recherche en phraséologie étant particulièrement foisonnante ces dernières années, il convient de faire le point sur l'évolution des cadres théoriques, sur les nouvelles méthodes empiriques et sur l'articulation des approches théoriques et empiriques dans des domaines et des discours nouveaux. Comment les théories à l'œuvre en phraséologie ont-elles évolué ces dernières années ? Voici quelques-unes des questions pouvant être abordées :

- Le modèle cognitiviste est-il toujours d'actualité ?
- Dans quelle mesure les grammaires de construction ont-elles fait progresser la recherche en phraséologie ?
 - Faut-il poursuivre la remise en cause de critères tels que la polylexicalité ou le figement ?
- Les problèmes de classification et de délimitation des unités phraséologiques (expressions idiomatiques, proverbes, collocations, formule de routine etc.) sont-ils encore actuels ?
- Comment les théories d'acquisition du langage et d'apprentissage des langues peuvent-elles intégrer les apports de la recherche en phraséologie ?

On peut également se demander quelles approches et méthodes empiriques sont utiles en phraséologie (y compris en parémiologie) et dans quelle mesure :

- questionnaires et interviews
- enregistrements d'interactions orales spontanées
- méthodes quantitatives et statistiques diverses
- programmes informatiques d'ingénierie linguistique et surtout corpus électroniques dont l'emploi se généralise dans la plupart des études, en particulier pour l'analyse des « unités préformées ».

Ces approches *bottom up* et *top down*, et également l'adaptation des modèles théoriques à la réalité langagière gagneront à être réexaminées et confrontées. On pourra par exemple explorer ces domaines où empirie et théorie s'articulent et se complètent en phraséologie :

- phraséologie et lexicographie unilingue ou plurilingue,
- phraséologie dans les textes et discours spécialisés : dimension textuelle des phrasèmes, fonction des phrasèmes dans les textes de spécialité et en terminologie etc.
 - phrasèmes de la langue orale et/ou écrite.
- approches pragmatiques s'intéressant aux « pragmatèmes », « formules de routine », « actes de langage lexicalisés ou stéréotypés » ou aux « structures figées de la conversation ».

Les analyses contrastives, en particulier celles portant sur le français et l'allemand, sont particulièrement bienvenues.

Contact: <u>Maurice.Kauffer@univ-lorraine.fr</u>

Sandrine Persyn-Vialard

Université du Maine

L'influence de Wundt sur la théorie linguistique de Karl Bühler

Résumé:

Wundt, fondateur de la psychologie expérimentale et promoteur de l'institutionnalisation de la psychologie comme discipline scientifique, a influencé la pensée linguistique de Bühler, qui s'approprie de façon critique sa théorie des cas. Bühler reprend également à son compte la « loi positionnelle » de Wundt selon laquelle la position syntaxique des différents cas de détermination interne dans un énoncé est déterminante pour l'interprétation de ceux-ci. De plus en affirmant que la phrase est organisée hiérarchiquement autour du verbe, Bühler apparaît comme le précurseur des théories syntaxiques structurales de Tesnière (1959) et de Fourquet (1970).

Néanmoins, si les positions respectives de Bühler et de Wundt concordent au sujet de la théorie des cas, elles divergent en revanche radicalement à propos des fonctions et de l'origine du langage. A l'encontre du monofonctionnalisme de Wundt, qui réduit le langage à sa fonction expressive, Bühler plaide en faveur d'une conception plurifonctionnelle du langage. De plus, selon Wundt, le langage, conçu comme l'expression de la conscience individuelle, trouve son origine dans l'individu, alors que pour Bühler il a une origine sociale.

Wundt, fondateur de la psychologie expérimentale et promoteur de l'institutionnalisation de la psychologie comme discipline scientifique, a exercé une influence indéniable sur la pensée linguistique de Bühler, qui reprend sa théorie des cas. En revanche, il rejette le monofonctionnalisme de Wundt et sa thèse de l'origine du langage.

1 La théorie des cas de Wundt

Se référant à Wundt (1912) dans le paragraphe 15 de la *Sprachtheorie*, Bühler reprend à son compte la classification des cas qu'il propose. Wundt rebaptise les deux classes de cas distinguées par Delbrück : la classe des cas dits de détermination interne englobe les cas purement conceptuels ou logicogrammaticaux (représentés par le nominatif, l'accusatif et le datif en sanscrit) et celle des cas de détermination externe comprend les cas dits de localisation : le locatif, l'ablatif et l'instrumental, le dernier cas, le vocatif, étant relégué à part. La première classe exprime des contenus purement conceptuels conformes à des critères logiques et grammaticaux, alors que la deuxième classe renvoie à des contenus concrets.

Cependant Bühler jette un regard critique sur la théorie de Wundt en montrant que les cas de détermination interne ne sont pas indispensables (Bühler, 1934 : 249). D'autre part, il étudie cette classe de façon plus approfondie en s'intéressant plus particulièrement, comme Wundt, à la position des cas de détermination interne dans l'énoncé. Wundt formule une "loi positionnelle"¹, selon laquelle la position syntaxique des différents cas de détermination interne dans un énoncé est déterminante pour l'interprétation de ceux-ci. Bühler affirme que le critère de Wundt est pertinent quand la place zéro est occupée par le verbe : "Où est la place zéro ? Où est l'origine des coordonnées ?"2 (Bühler, 1934 : 242). Cette remarque l'amène à formuler l'hypothèse selon laquelle les mots dotés des marques morphologiques casuelles relevant des cas dits de détermination interne sont des satellites du verbe. "En gros, il faut poser et vérifier l'hypothèse suivante : il n'y a pas de véritable cas de l'objet là où il n'y a pas de verbe ; il n'y a pas non plus de nominatif équivalent au nominatif indo-européen là où il n'y a pas de verbe. Et même toute la classe des cas nobles et indispensables, comme le croit Wundt, sont des satellites du verbe. Telle est l'idée centrale de notre propre théorie des cas." ³(Bühler, 1934 : 243).

A ce niveau du raisonnement Bühler ne se contente pas d'une analyse purement syntaxique mettant en évidence la structure de la phrase centrée sur le verbe ; il envisage l'organisation syntaxique de la phrase d'un point de vue sémantique en énonçant une idée radicalement neuve en linguistique : les compléments syntaxiques du verbe expriment ses connotations sémantiques fondamentales. "Le critère positionnel de Wundt est en tout cas pertinent quand la place zéro est occupée par un verbe comme dans notre cliché tiré de l'anglais. Et ici se pose la question de savoir s'il n'y a pas une sagesse assez profonde dans l'hypothèse que la place située avant et après le verbe n'est absolument rien d'autre que le moyen le plus pratique et le plus économique pour marquer les connotations fondamentales du verbe." ⁴(Bühler, 1934 : 243)

La théorie de la phrase ainsi élaborée par Bühler fournit un excellent exemple de la synthèse qu'il opère entre différentes doctrines, en l'occurrence entre la

¹ "Stellungsgesetz" (Bühler, 1934 : 242).

² "Wo ist der Nullplatz, der Koordinatenausgangspunkt?"

³ "Grob gesagt, ist die folgende Vermutung aufzustellen und zu prüfen: es gebe keinen echten Objektkasus, wo das Verbum fehlt; es gebe auch keinen dem Indogermanischen äquivalenten Nominativus, wo das Verbum fehlt. Ja, die ganze Klasse der edlen, wie Wundt glaubt, unentbehrlichen Fälle seien Verbaltrabanten. Das ist der Kerngedanke unserer eigenen Kasustheorie."

⁴ "Das Wundtsche Stellungskriterium ist jedenfalls dann zutreffend, wenn der Nullplatz von einem Verbum besetzt ist wie in unserem Klischee aus dem Englischen. Und hier erhebt sich die Frage, ob nicht die tiefere Weisheit in der Vermutung liegt, es sei der Platz vorher und nachher gar nichts anderes als das bequemste, sparsamste Mittel, um die grundlegenden Connotationen des Verbums kenntlich zu machen."

théorie des cas de Wundt et la théorie scolastique de la connotation. L'auteur de la *Sprachtheorie* affirme en outre que les cas de détermination interne sont subordonnés au modèle de l'action (Bühler, 1934 : 251), qui conditionne l'apparition du nominatif et de l'accusatif.

Non seulement Bühler retient de la théorie des cas de Wundt que la position des différents cas de détermination interne dans une phrase est fondamentale d'un point de vue sémantique, mais il affirme que la phrase est organisée hiérarchiquement autour du verbe. Cette thèse annonce les théories syntaxiques structurales de Tesnière (1959) et de Fourquet (1970).

Bühler assigne au modèle de l'action une place essentielle dans la construction du schéma phrastique." Le plus important pour le théoricien du langage est de reconnaître que l'action (animale et humaine) est le modèle de pensée avec lequel on doit représenter un état de choses." ¹(Bühler, 1934 : 251).

Le discours tenu par Tesnière quelques années plus tard ne sera pas sensiblement différent : la phrase exprime un drame comportant un procès (le verbe), des acteurs (les actants) et des circonstances (les circonstants) (Tesnière, 1959 : 102)². Dans l'organisation hiérarchique de la phrase, le verbe occupe, selon Bühler, la position centrale. "Le critère de position de Wundt est pertinent quand la place zéro est occupée par un verbe comme dans notre cliché tiré de l'anglais". (Bühler, 1934 : 243). Tesnière reprendra cette idée dans ses schémas représentant l'organisation structurale de la phrase, qui mettent bien en évidence la position initiale du verbe, situé au sommet de la hiérarchie des connexions reliant les composantes de la phrase⁴. "L'ensemble des mots d'une phrase constitue donc une véritable hiérarchie. Ainsi, dans la phrase "mon ami parle", "mon" dépend de "ami", qui dépend à son tour de "parle", et inversement "parle" commande "ami", qui commande à son tour "mon" (Tesnière, 1959 : 14). Tesnière représente la structure de la phrase : "mon viel ami chante cette jolie chanson" de la façon suivante :

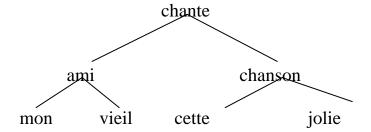
 $^{^1}$ "Das Wichtigste ist für den Sprachtheoretiker zu erkennen, da β die Aktion (die tierische und menschliche) das Denkmodell ist, unter das man einen darzustellenden Sachverhalt bringen mu β ."

² "1. Le nœud verbal, que l'on trouve au centre de la plupart de nos langues européennes (...) exprime un tout petit drame. Comme un drame en effet, il comporte obligatoirement un procès, et le plus souvent des acteurs et des circonstances.

^{2.} Transposés du plan de la réalité dramatique sur celui de la syntaxe structurale, le procès, les acteurs et les circonstances deviennent respectivement le verbe, les actants et les circonstants." (Tesnière, 1959 : 102).

³ "Das Wundtsche Stellungskriterium ist dann zutreffend, wenn der Nullplatz von einem Verbum besetzt ist wie in unserem Klischee aus dem Englischen."

⁴ "Quant aux actants et aux circonstants, ce sont les subordonnés immédiats du verbe." (Tesnière, 1959 : 103).



Bühler a recours, afin d'illustrer le rapport de dépendance syntaxique entre le verbe et ses subordonnés, à la métaphore de l'astre autour duquel gravitent des satellites (Bühler, 1934 : 243). De même Tesnière évoque "la gravitation universelle des subordonnés immédiats du verbe autour de celui-ci" (Tesnière, 1959 : 131).

Néanmoins, en dépit des similitudes flagrantes, on ne trouve aucun lien de filiation attestée entre ces deux théories syntaxiques, Tesnière ne citant à aucun endroit de ses publications l'auteur de la *Sprachtheorie*. Par conséquent, on doit se contenter d'affirmer que, si Tesnière ne s'inspire pas explicitement de Bühler, ce dernier en revanche préfigure la théorie de Tesnière, dont se sont inspirés par la suite Fourquet dans son ouvrage *Prolegomena zu einer deutschen Grammatik* (1970), puis Zemb dans sa *Vergleichende Grammatik* (1978).

Cependant, si les positions respectives de Bühler et de Wundt concordent au sujet de la théorie des cas, elles divergent en revanche radicalement à propos des fonctions et de l'origine du langage.

2. Les sujets de dissension

Bühler se pose en censeur impitoyable du monofonctionnalisme prôné par Wundt, qui réduit le langage à sa fonction expressive (Wundt, 1912 : 636, cité par Bühler, 1927 : 30-31). Or Bühler ne récuse pas tant l'importance de la fonction expressive que son statut d'exclusivité : il plaide en effet en faveur d'une conception plurifonctionnelle du langage, comme l'atteste le modèle instrumentaliste du langage qui comporte, à côté de la fonction expressive, les fonctions incitative et représentative. Bühler exprime en substance cette critique dans *Die Krise der Psychologie* (1927).

Wundt affirme que le langage est mouvement d'expression de la conscience humaine, c'est-à-dire extériorisation des processus de conscience, en vertu de l'hypothèse du parallélisme psycho-physique à laquelle il adhère. Bühler rejette

-

¹ La "psycho-physique", fondée en 1860 par Fechner avec la publication de son ouvrage *Elemente der Psycho-Physik* (*Eléments de psycho-physique*), est définie comme "une science exacte des rapports

cette conception monofonctionnelle du langage, expression d'une forme de monisme opposée au pluralisme théorique et méthodologique qu'il revendique et met en oeuvre au nom de la légitimité d'une théorie plurifonctionnelle qui seule permet de rendre compte de la totalité des caractéristiques de l'usage du langage. Bühler est convaincu de la nécessité de prendre en compte une deuxième instance, l'interlocuteur, comme le montrent ces quelques lignes. "Faire connaître des processus de conscience ? Mais évidemment pas seulement au psychologue qui étudie ces processus et les observe avec des instruments conçus de façon raffinée, mais aussi à tous nos congénères, qui sont préparés et équipés pour prendre connaissance des manifestations. Et c'est ici que se trouve le point central d'une critique fructueuse. Un mouvement corporel, quel qu'il soit, ne devient manifestation au sens spécifique et seul utilisable du terme qu'en relation avec un récepteur réellement existant ou du moins imaginaire ; manifestation et réception ne sont définissables que comme des concepts corrélatifs." (Bühler, 1927 : 32-33).

Le langage, conçu comme l'expression de la conscience individuelle, trouve son origine dans l'individu, la dimension sociale étant de ce fait reléguée au second plan. C'est seulement dans un deuxième temps, dans le cadre de la vie en société, que le langage va acquérir progressivement son autonomie par rapport à l'individu. "D'après cela nous pouvons supposer que le langage articulé s'est développé à l'origine avec et à partir du langage gestuel et que ce n'est que progressivement, sous l'influence permanente de la vie en société, qu'il s'en est détaché et a acquis son autonomie." ² (Wundt, 1912 : 636).

Bühler remarque à juste titre que cette conception essentiellement individualiste du langage, dont il critique l'insuffisance, se trouve en opposition flagrante avec le concept wundtien d''âme du peuple'' ("Volksseele"). Et Bühler de dénoncer l'insuffisance d'une étude individualiste du langage : "(...) et dans notre cas, les choses sont telles que l'on voudrait réaliser avec les moyens d'une approche qui

fonctionnels de dépendance entre l'esprit et le corps, en général, entre le monde corporel et spirituel, physique et psychique." (Fechner, 1860 : 8).

¹ "Vorgänge des Bewußtseins nach außen kundgeben ? Doch wohl nicht nur dem forschenden Psychologen, der mit raffiniert erdachten Instrumenten beobachtet, sondern allen Artgenossen, die darauf vorbereitet und dafür ausgerüstet sind, von den Kundgaben Notiz zu nehmen. Und hier liegt der Angelpunkt einer fruchtbaren Kritik. Zu einer Kundgabe im spezifischen und einzig brauchbaren Sinn des Wortes wird irgendeine Körperbewegung erst in Relation zu einem wirklich vorhandenen oder mindestens fingierten Kundnehmer ; Kundgabe und Kundnahme sind nur als korrelative Begriffe definierbar."

² "Hiernach dürfen wir annehmen, daβ sich die Lautsprache ursprünglich mit und an der Gebärdensprache entwickelt und daβ sie sich erst allmählich unter dem Einfluβ dauernden Zusammenlebens von ihr gelöst und verselbständigt hat." (Wundt 1912 : 636)

se place uniquement du point de vue de l'individu quelque chose qu'elle n'est fondamentalement pas en mesure de réaliser." ¹(Bühler, 1927 : 32).

Nous touchons du doigt ici le deuxième sujet conflictuel qui divise les deux théoriciens : Wundt place l'origine de la sémantique dans l'individu, alors que Bühler lui assigne une origine sociale. "Nous [cherchons] l'origine de la sémantique non pas dans l'individu, mais dans la société." (Bühler, 1927 : 38). L'auteur de la Sprachtheorie considère que la sémantique n'est pas un produit dérivé mais "un facteur constitutif"³ de la vie sociale des espèces humaine et animale, car elle permet le pilotage réciproque du comportement des membres de la société. Il illustre cette notion de "pilotage réciproque" avec l'exemple du chauffeur qui doit éviter un piéton. Deux cas de figure se présentent dans tout acte de communication : si le "point de repère du pilotage" 4 est contenu dans la situation perceptive commune aux partenaires de l'interlocution, la communication gestuelle est suffisante⁵. Mais si les objets et états de choses évoqués par les partenaires de la conversation sont situés en dehors de la situation perceptive commune aux interlocuteurs, il est nécessaire de recourir à un moyen de communication d'ordre supérieur, autre que purement gestuel : le langage, qui transcende cet espace perceptif commun. Bühler distingue différents degrés dans ce processus d'émancipation du champ perceptif réalisé grâce à un système de communication : si la danse des abeilles est un message affranchi des circonstances spatiales de la situation de communication, car il indique l'orientation du butin par rapport à la ruche et la distance à laquelle il se trouve, le langage humain offre en plus la possibilité d'un détachement par rapport aux circonstances temporelles de l'énonciation.

Finalement, si Bühler emprunte ainsi à Wundt sa théorie des cas, il prend ses distances par rapport au fondateur de la psychologie expérimentale sur la question des fonctions et de l'origine du langage.

¹ "(...) und in unserem Falle liegen die Dinge so, daβ man mit den Mitteln einer Betrachtungsweise nur vom Individuum aus etwas leisten wollte, was sie grundsätzlich nicht zu leisten vermag."

² "Wir [suchen] den Ursprung der Semantik nicht beim Individuum, sondern bei der Gemeinschaft."

³ " ein konstitutiver Faktor" (Bühler, 1927 : 39).

⁴ "Der Richtpunkt der Steuerung" (Bühler, 1927 : 39).

⁵ Bühler (1927 : 40) cite le cas de l'apprenti artisan et de son maître.

Bibliographie

Bühler, Karl:

1927 : Die Krise der Psychologie Jena : J.A.Barth

1934 : Sprachtheorie.Die Darstellungsfunktion der Sprache.Jena : G.Fischer.

Fechner: Elemente der Psychophysik. Bern: A.Francke, 1860.

Fourquet, Jean: *Prolegomena zu einer deutschen Grammatik*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwamm, 1970.

Tesnière: Eléments de syntaxe structurale, Paris: Klincksieck, 1959.

Wundt, Wilhelm: Völkerpsychologie. Die Sprache, Leipzig: Engelmann. 1912

Zemb, Jean-Marie: Vergleichende Grammatik Französich Deutsch: comparaison de deux systèmes. Bibliographisches Institut Mannheim. 1978.



Institut für Germanistik, Länggass-Strasse 49, 3000 Bern 9

b UNIVERSITÄT BERN

Philosophisch-historische Fakultät

Departement für Sprach- und Literaturwissenschaften I

Institut für Germanistik

Tagung zur Wortbildung Erster Call for papers

Am 05. und 06.06.2014 findet an der Universität Bern eine Tagung zum Thema Wortbildung statt. Dabei sollen Wortbildungsphänomene in verschiedenen Sprachen und unter den verschiedensten Gesichtspunkten betrachtet werden, so etwa:

- Grenzen zur Flexion oder Agglutination
- Wortbildung und Syntax
- mit bestimmten Wortbildungsmustern verknüpfte Konnotationen
- Wortbildung im Sprachvergleich
- Wortbildung unter sprachhistorischem Aspekt
- Dialektale Besonderheiten

u. a. m.

Wer an einer aktiven Teilnahme interessiert ist, wird herzlich gebeten, bis zum 15.09.2013 das vorläufige Thema anzugeben und bis zum 15.11.2013 ein kurzes Abstract im Umfang von ca. einer halben Seite zu schicken an: wortbildung14@gmail.com.

Für diejenigen, die noch einen Tag länger bleiben können, werden Besichtigungen der Altstadt (UNESCO-Weltkulturerbe) sowie wahlweise Ausflüge in die umgebenden Berge organisiert.

Jörn Albrecht

(Heidelberg)

Vom Gottmenschentum über die Hermeneutik zur Audiodeskription: Ein Spaziergang durch die 'blühenden Landschaften' der *traductologie d'Outre-Rhin*

Barbara Ahrens/Silvia Hansen-Schirra/Monika Krein-Kühle/Michael Schreiber/Ursula Wienen (Hrsg.): *Translationswissenschaftliches Kolloquium II*. Beiträge zur Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft (Köln/Germersheim). Frankfurt am Main usw.: Peter Lang 2012 (= FTSK, Bd. 60), 331 SS.

Bei dem hier vorzustellenden Sammelband handelt es sich um die Fortsetzung eines Unternehmens, das von zwei renommierten Ausbildungsstätten für Übersetzer und Dolmetscher begründet wurde mit dem Ziel, Gastvorträge, die an beiden Instituten gehalten wurden, einer breiteren Öffentlichkeit bekannt zu machen. Der Band vereint Vorträge, die im Laufe mehrerer Semester unter ganz unterschiedlichen Rahmenthemen gehalten wurden und hat daher einen recht heterogenen Charakter. Das wird schon anhand der fünf Sektionen deutlich, die er enthält: *Translation und Philosophie*; *Communitiy Interpreting*; *Translationstechnologien*, *Korpusbasierte Translationswissenschaft*; *Multimediale Übersetzung*. Das betulich-biedere Wort *Übersetzung* erscheint immerhin im Titel der letzten Sektion. Das gibt dem etwas altmodischen Berichterstatter Anlass zur Rührung; ein sprachschöpferisches Wortbildungsprodukt wie *VorträgerInnen* (p.7) nötigt ihm Respekt ab.

Die Sektion *Translation und Philosophie* nimmt mit fünf umfangreichen Beiträgen etwa die Hälfte des Bandes ein und muss daher hier besonders eingehend berücksichtigt werden, womit natürlich nichts über den Wert der übrigen Sektionen gesagt werden soll. Annett Jubara möchte mit ihrem Beitrag "*Gottmenschentum* und *Menschengotttum* [sic]. Zur Übersetzung zweier religiös-philosophischer Konzepte aus dem Russischen" nicht etwa die Philosophie als methodisches Instrument zur Behandlung übersetzungstheoretischer Probleme heranziehen, sondern sie möchte umgekehrt untersuchen, welche Rolle das (theoretisch reflektierte) Übersetzen für die Philosophie spielen könnte. Es geht um die Termini *bogočelovečestvo* "Gottmenschentum" und *čelovekobožestvo* "Menschgottum", die in gewissen (z.T. in Reaktion auf den Anarchismus und den Marxismus entstandenen) Strömungen der religiösen Philosophie Russlands eine Rolle gespielt haben. Dass in manchen deutschen Übersetzungen auch der zweite Terminus statt durch *Menschgottum* inkorrekt mit *Gottmenschentum* wiedergegen wird, liegt

-

¹ Translationswissenschaftliches Kolloquium I ist in derselben Reihe (Bd. 50) und beim selben Verlag 2009 erschienen

nach Ansicht des Rez. an einer unter Übersetzern weit verbreiteten Obsession, nur ja nicht "unidiomatisch" zu erscheinen, auch wenn es aus sachlichen Gründen unbedingt angezeigt wäre. *Gottmenschentum* wird nun einmal von den gängigen Rechtschreibeprogrammen akzeptiert, *Menschengottum* nicht.

Mit den außergewöhnlich umfangreichen Beiträgen von John Wrae Stanley "Translation – Interpretation. A Phenomenological Analysis Distinguishing Characteristics from the Vantage Point of Translational Herme neutics" und Radegundis Stolze "Hermeneutik als Orientierungshorizont beim Übersetzen" kommt der hermeneutische Ansatz in der Übersetzungsforschung zu Wort. Jede "hermeneutische" Übersetzungstheorie hat sich zunächst zu fragen, inwiefern es überhaupt "nicht-hermeneutische" Übersetzungstheorien geben kann; ἐρμενεύω bedeutet nun einmal "auslegen, übersetzen" ebenso wie engl. interprete "auslegen", oder "dolmetschen" meinen kann. Das wissen natürlich beide Autoren, und so sind beide bemüht, das antike Hermeneutentum von der modernen philosophischen Hermeneutik abzugrenzen, die für beide bei Schleiermacher beginnt. (Friedrich Ast wird bedauerlicherweise nicht erwähnt). Die ältere Hermeneutik sei präskriptiv, die neuere hingegen rein deskriptiv orientiert (Stanley, p. 34). Immerhin zitiert Stanley in diesem Zusammenhang einen häufig angeführten Ausspruch Hans-Georg Gadamers, der auch hier nicht fehlen darf: "Die Nachbildungsaufgabe des Übersetzers ist nicht qualitativ, sondern nur graduell von der allgemeinen hermeneutischen Aufgabe verschiedenen, die jeder Text stellt.¹ Beide Aufsätze beeindrucken allein schon in sprachlicher Hinsicht: Stanley kleidet seine mitunter sehr "deutschen" Gedanken in ein anspruchsvolles, elegantes Englisch, das sich wohltuend vom allgemein verbreiteten "Wissenschaftsenglisch" unterscheidet; Frau Stolze schreibt klar und anschaulich und verzichtet weitgehend auf den manchmal furchterregenden Jargon der Translatologen. Zwischen beiden Artikeln gibt es enge Beziehungen; so stützt sich Stolze, ebenso wie der Autor selbst, auf die umfangreiche, deutsch geschriebene Dissertation Stanleys zur Genese der philosophischen Hermeneutik Gadamers.² Dennoch haben beide Beiträge ganz unterschiedliche Anliegen. Stanley möchte im Rahmen der Translational Hermeneutics auf dem Wege der Introspektion die Unterschiede zwischen Übersetzen und Dolmetschen stärker herausarbeiten; Stolze möchte in knapper und übersichtlicher Form zeigen, welche Orientierungshilfe die Hermeneutik dem Übersetzer bieten kann. Sie liefert so etwas wie eine überarbeitete Kurzfassung ihrer vor zehn Jahren erschienenen Einführung.³ Zunächst zu Stanley: Angesichts seines Vorhabens muss er zunächst "behavioristische Zweifel" an der Introspektion ausräumen, Zweifel, die

¹ Wahrheit und Methode, Tübingen ⁶1990, p. 391.

² John Wrae Stanley: *Die gebrochene Tradition*. Zur Genese der philosophischen Hermeneutik Hans-Georg Gadamers.. Würzburg 2005.

³ Radegundis Stolze: *Hermeneutik und Translation*. Tübingen 2003.

sich – mutatis mutandis – auf einen großen Teil der modernen Kognitionsforschung ausweiten ließen. Der Kognitionsforscher benötigt als Untersuchungsinstrument genau das Phänomen, das das Objekt seiner Untersuchung darstellt. Damit wären wir beim berühmt-berüchtigten "hermeneutischen Zirkel" angelangt, den Stanley in einem weiteren Sinn versteht als Radegundis Stolze. Er interpretiert ihn optimistisch im Sinne einer letztlich doch weiterführenden Spirale und stützt sich dabei vor allem auf die Phänomenologie Edmund Husserls – für ihn die wichtigste Quelle der Hermeneutik Hans-Georg Gadamers. Das kann hier nicht ausgeführt werden. Besondere Aufmerksamkeit verdient der Hauptteil, die minutiöse Schilderung dessen was im Kopf des Forschers-Probanden beim Übersetzen und Dolmetschen vorgeht. Stanley, ein erfahrener Übersetzer, hat sich eigens einer rudimentären Dolmetscherausbildung unterzogen, um die beiden Selbstversuche vergleichbarer zu machen. Seine an Husserl geschulte Methode der Introspektion geht weit über die aus der Forschung bekannten "thinking aloud- Protokolle" hinaus. Der Rez. belächelte zunächst Stanleys von Hans-Peter Krings übernommene Ansicht "that translators almost always "sub-vocalize" their texts when translating" (p. 30) bis er plötzlich feststellen musste, dass er selbst beim Lesen den englischen Text innerlich "mitsprach", und dass es da noch eine Instanz in seinem Bewusstsein gab, die die eigene schlechte englische "Aussprache" konstatierte, ohne dass die geringste Artikulationsbewegung stattgefunden hätte. Von besonderer Bedeutung vor allem für das Dolmetschen ist die Unterscheidung zwischen "primärem" und "sekundärem" Gedächtnis. Beim ersten Typ werden durch Akte der Wahrnehmung gewonnene "neue" Inhalte dergestalt gespeichert, dass sie für weitere kognitive Operationen verfügbar sind; beim zweiten Typ werden bereits gespeicherte Inhalte "abgerufen" (pp. 47-49). Das einzige, was man dem Verf. vorwerfen könnte, ist, dass er – wie so viele – die Bedeutung der Prosodie als rein sprachliches Phänomen unterschätzt (cf. p. 65) und dass die Probleme der Makrostruktur langer, elaborierter Texte (mehrere hundert Seiten) sich seinem Ansatz völlig entziehen.

Radegundis Stolze liefert keinen Bericht über ein eigenes Forschungsvorhaben, sondern eine klar strukturierte und historisch abgestufte Einführung in die Hermeneutik und deren Bedeutung für das Geschäft des Übersetzens. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass sie nicht – wie einige andere – aus der "Unabschließbarkeit des Verstehensvorgangs" und der "Individualität allen Verstehens" ableitet, man könne beim Übersetzen getrost auf intersubjektive Plausibilität verzichten. Auch hier könnte man zumindest einen Einwand vorbringen, der allerdings weniger der Verf. als ihrem Gewährsmann Gadamer gilt: Ist Übersetzung wirklich, wie Gadamer behauptet "wie jede Auslegung eine Überhellung?" (cf. p. 88;

¹ Sie macht einen Unterschied zwischen dem "Zirkel des Verstehens" bei Schleiermacher und dem hermeneutischen Zirkel im engeren Sinn – etwa bei Heidegger. Beides wird im Englischen mit *hermeneutical circle* wiedergegeben.

und Gadamer op. cit., 389). Pierre-Daniel Huet, ein nur wenigen bekannter französischer Übersetzungstheoretiker aus dem 17. Jh., ist da ganz anderer Meinung. Der Übersetzer müsse, so weit wie möglich, "dunkle" Stellen auch "dunkel" wiedergeben; es müsse "verbum anceps ancipiti verbo reddi"; i.e. der Übersetzer dürfe dem Leser die Mühe der Interpretation "dunkler" Stellen nicht abnehmen. Darauf wird später zurückzukommen sein. Die Erfüllung dieser Forderung führt bis zu einem gewissen Grad zu etwas, das es nach Gadamer nicht geben darf, zur "unverstandenen Übersetzung". Sie ist technisch außerordentlich schwer zu realisieren. Wie soll man Vergils berühmtes *sunt lacrimae rerum...* (Aeneis I, 462) ins Deutsche übertragen, wenn man, einigen Interpreten folgend, den Unterschied zwischen *genetivus subiectivus* und *obiectivus* "aufheben" will?

Der Darmstädter Wissenschaftstheoretiker Jens Kertscher führt uns mit seinem Beitrag "Unbestimmtheit der Bedeutung – Unbestimmtheit der Übersetzung: Translationstheoretische Einsichten in der analytischen Philosophie" zu einem völlig andersartigen Zweig der Philosophie. Im Zusammenhang mit einer historischen Rekonstruktion einiger Grundannahmen der "analytischen Philosophie", erinnert er daran, dass Willard Van Orman Quine in der Auseinandersetzung mit der "Kontextsemantik" Rudolf Carnaps die Übersetzung als Prüfstein philosophischer Probleme herangezogen hat. Die "Unbestimmtheit der Bedeutung" wird als eine Art von Korollar aus der "Unbestimmtheit der Übersetzung" (Indeterminacy of Translation) abgeleitet; das Ganze wird anhand des Gedankenexperiments der radical translation, einer Übersetzung ohne jede Kenntnis der Ausgangssprache und Ausgangskultur, veranschaulicht. Kertscher geht verhältnismäßig ausführlich auf Donald Davidson ein, der versucht, Quines "defaitistischen" Verzicht darauf, mit einem so unbestimmten Phänomen wie "Bedeutung" zu operieren, als unbegründet zu erweisen. Ausgehend vom sog. "Kompositionalitätsprinzip", das besagt, die Bedeutung eines komplexen sprachlichen Ausdrucks lasse sich aus den Bedeutungen seiner Bestandteile ableiten, behauptet er, dass die Anzahl der semantisch einfachen Ausdrücke (semantic primitives) endlich sein müsse und dass ein kompetenter Sprecher durch Rekurs auf die Kombination dieser Elemente in der Lage sein müsse, alle übrigen Äußerungen zu verstehen – auch die nie zuvor gehörten (cf. p.119). Zwei Einwände ließen sich im Anschluss an diese sicherlich unvollständige Inhaltsangabe vorbringen: Zum einen scheint Davidson zwei völlig unterschiedliche Typen von "Bedeutung" in nach Ansicht des Rez. unzulässiger Weise zu vermischen, die potentielle Sprachbedeutung und die aktuelle Bedeutung eines Ausdrucks in einer Äußerung (cf. p. 120). Zum anderen wird nicht recht klar, was mit den unzähligen nicht wahrheitswertfunktionalen Äußerungen geschehen soll, die in der Ordinary Language Philosophy und beim späten Witt-

¹ Cf. James Albert Delater: *Translation Theory in the age of Louis XIV*. The 1683 De optimo genere interpretandi of Pierre-Daniel Huet (1630-1721). Manchester, U.K.: St. Jerome Publishing, p. 146.

genstein eine so große Rolle spielen. Was macht man mit einer Äußerung wie "Va te faire f...."?

Im letzten Beitrag der ersten Sektion "Dekonstruktive Rahmenüberlegungen" entführt uns Dilek Dizdar, eine Schülerin von Hans J. Vermeer, dem sie ihren Aufsatz widmet, in die schillernde Welt der "Dekonstruktion". Der Terminus geht auf Jacques Derrida zurück, der Heideggers "Destruktion des überlieferten Bestandes der der antiken Ontologie" aus guten Gründen nicht mit destruction, sondern mit déconstruction wiedergegeben hatte. Bei Frau Dizdar ist zwar von Diskursanalyse im "dekonstruktivistischen Sinn" (p. 152), von "dekonstruktiver Pädagogik" (p. 154) und von "dekonstruktiver Lehrpraxis" (ibid.) die Rede, der Begriff "Dekonstruktion" wird dagegen als bekannt vorausgesetzt und nirgendwo eigens thematisiert. Es geht zunächst um Derridas universitätspolitisches Engagement, bei dem er durch sein Eintreten gegen eine nur auf Berufsorientierung ausgerichtete Stoffvermittlung sich auch des Beifalls konservativer Geister sicher sein konnte, die ihm sonst eher fernstehen. Erst im zweiten Teil des Artikels wird die Brücke zur Translation geschlagen. Im Gegensatz zu den traditionellen Philologien steht die Übersetzer- und Dolmetscherausbildung unter dem Generalverdacht der Nützlichkeit, den die Verf. unbedingt ausräumen möchte – u.a. durch ihre Warnung vor der "Dominanz des metaphysischen Translationsbegriffs, der die Translation als einen direkten Zugang zum "Original" betrachtet" (p. 146). Die Translationswissenschaft wird als "noch nicht ordentliche Geisteswissenschaft" vorgestellt, "die dem Nützlichkeitsdenken Widerstand leisten möchte" (p. 154). Da nimmt es denn auch nicht wunder, wenn die neuen Translationstechnologien (cf. infra, 3. Sektion) als "äußerst problematisch" angesehen werden (p. 152.). Der Aufsatz enthält interessante und diskussionswürdige Einzelbeobachtungen, ist jedoch insgesamt in einer écriture verfasst, die John R. Searle einst dazu verleitete, seine berühmte Rez. eines Buchs von Jonathan Culler mit The Word Turned Upside Down zu betiteln, was der Französische Übersetzer – äquivalent und zugleich kongenial - mit Le langage dans tous ses états² wiedergegeben hat.

Die nächste Sektion Community Interpreting: Dolmetschen im medizinischsozialen Bereich informiert über ein außerhalb hochspezialisierter Fachkreise
wenig bekanntes Gebiet. Judith Macheiner alias Monika Doherty, eine Berliner
Linguistin und Übersetzungwissenschaftlerin, hat Kommunaldolmetschen als
deutsches Äquivalent vorgeschlagen. Der Wiener Dolmetschwissenschaftler
Franz Pöchhaker möchte in seinem Forschungsbericht "Dolmetschen im Gesund-

¹ Cf. J. Derrida: *Heidegger et la question*. Paris 1990, p. 29.

² J. R. Searle: "The Word Turned Upside Down", *New York Review of Books*, 27. 10. 1983; Idem: *Déconstruction. Le langage dans tous ses états*. Traduit de l'anglais et postfacé par Jean-Pierre Cometti, Combas 1992.

heitswesen: Entwicklung und Stand der Forschung" "die Entwicklung des Dolmetschens im Gesundheitswesen als Praxisfeld" skizzieren (p. 167), eine Form des Dolmetschens, die das Ziel verfolgt "in einer sprachlich und kulturell durchmischten Gesellschaft allen Mitgliedern gleichberechtigten Zugang zu den Leistungen der Gesundheitsfürsorge zu bieten" (p. 180). Bisher wurde nur an der Universität Graz ein Studiengang zu diesem Gebiet eingerichtet (cf. infra Pöllabauer, p. 193). Die Aktivitäten der Kommunaldolmetscher stoßen nicht auf uneingeschränkte Zustimmung in der Bevölkerung; so konnten die sog. "Freiheitlichen" in Vorarlberg mit dem Slogan "Keine türkischen Dolmetscher" beträchtliche Wahlerfolge erzielen (p. 171, Fn. 2). In diesem Umfeld spielt der "Übersetzungsfehler" (dieses hässliche Wort wird häufig translatologisch korrekt mit alteration in meaning umschrieben) eine wichtigere Rolle als in anderen Gebieten der Translatologie (cf. 173ff.). Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang die Rolle des Dolmetschers im konkreten Kommunikationsvorgang. Wird vom klassischen Konferenzdolmetscher gewöhnlich "Neutralität" und "Unparteilichkeit" gefordert, so kann der Kommunaldolmetscher im medizinischen Bereich oft gar nicht umhin, sich persönlich "einzubringen" (p. 178f.).

Wie wichtig das Gespräch für die Belange der Psychiatrie ist, braucht nicht besonders betont zu werden. Was nun aber, wenn Patient und Therapeut keine gemeinsame Sprache sprechen? Dann wird aus dem bereits von Freud geforderten Dialog unter Ausschluss von Dritten (p. 198) ein indirekter Dialog durch Vermittlung eines Dritten, der fast immer als Störfaktor in Erscheinung tritt. Hier gilt es nun gerade das zu vermeiden, was Gadamer für unvermeidlich hielt, die "Überhellung" (cf. supra). Die Aussagen der Patienten sind häufig wirr und dunkel, und dieses Dunkel darf keineswegs durch die Verdolmetschung gelichtet werden; denn das würde dem Therapeuten im schlechtesten Sinne des Wortes "die Arbeit abnehmen". Der Artikel der Grazer Dolmetschtheoretikerin Sonja Pöllabauer "Wenn Sprache an ihre Grenzen stößt – Community Interpreting in therapeutischen Settings" ist vor allem in seinem einführenden Teil für ein breiteres Publikum von Interesse. Der eigentliche Forschungsbeitrag, eine biblio metrische Untersuchung, ist nur für einen kleinen Kreis von Spezialisten bestimmt.

Die dritte Sektion, *Translationstechnologien*, enthält vier Beiträge von vorwiegend praktischem Interesse. In seinem Beitrag "Über (das) Setzen von Terminologie" erinnert der Kölner Terminologe Dirk Schmitz daran, dass man Fachtermini nicht übersetzen kann. Übersetzen kann man Fachtexte, in denen solche Termini vorkommen. Wer glaubt, engl. *hammer* durchgängig mit dt. *Hammer* wiedergeben zu können, muss wissen, dass das nur dann möglich ist, wenn der sachlich-begriffliche Unterschied zwischen den beiden prototypischen Werkzeugen in den USA und in Deutschland keine Rolle spielt. Wenn jedoch davon die Rede ist, dass mit einem amerikanischen *hammer* (ein Klauenhammer) rostige

Nägel aus Brettern entfernt werden, muss man im Deutschen einen anderen Ausdruck wählen, denn mit dem typischen deutschen *Hammer* (einem Schlosserhammer) ist so etwas nicht möglich. Der kurze Beitrag gilt somit nicht dem Übersetzen, sondern dem *Setzen* von Terminologie, insb. dem Auffüllen von Bezeichnungslücken.

Schmitz' Kollege Uwe Reinke, zeigt in seinem Beitrag "Nutzung von Translation-Memory-Systemen zum Aufbau von Lernkorpora für die Übersetzerausbildung", wie die sog. *Translation Memories*, die normalerweise dem schnellen Wiederauffinden bereits übersetzter Textsegmente in hochgradig repetitiven Texten dienen, auch in der Übersetzerausbildung eingesetzt werden können, und zwar zunächst zur Erstellung von Synopsen sämtlicher Übersetzungsvorschläge, die von den Teilnehmern einer Übersetzungsübung zu verschiedenen Textsegmenten gemacht wurden und schließlich, mit etwas höherem technischen Aufwand, auch zur Erstellung von Fehlertypologien für die Bewertung von Übersetzungen.

Christoph Rösener geht mit seinem Beitrag "Linguistisch intelligente Lehr-/Lernmodule für die Übersetzerausbildung" einen Schritt weiter, nämlich von der Fehlerbewertung zur (halbautomatischen) Fehlerkorrektur. Er stellt Software vor, die eigens zu diesem Zweck entwickelt wurde. Hierzu einige kritische Anmerkungen: Wie schon das von Reinke vorgestellte Bewertungsprogramm kann auch dieses Korrekturprogramm nur innerhalb der Satzgrenze operieren und damit eine Fülle von Übersetzungsproblemen überhaupt nicht erfassen. Was nun die unterste Stufe der Korrektur betrifft, das Grammatikkorrekturprogramm der gängigen Textverarbeitungssysteme, so liegt das Hauptproblem nicht darin, dass es nicht alle Fehler erkennt (cf. Anm. 2), sondern eher darin, dass es ständig Fehler vermutet, wo keine sind. Last but not least das Wichtigste: Während im Titel noch von "Übersetzerausbildung" die Rede ist, geht es im Text, je weiter man liest, fast nur noch um Sprachkompetenz. Das dürfte nicht allen Translatologen gefallen.

Anja Rütten (Köln) beschreibt in ihrem Beitrag "Pragmatik in der Informationsund Wissensarbeit von Konferenzdolmetschern" Möglichkeiten zur Bereitstellung eines schnellen Zugangs zu Informationen, die beim Konferenzdolmetschen zur Auffüllung von Wissenslücken benötigt werden. Als (bisweilen überstrapaziertes) Ordnungsprinzip dient ihr dabei das sog. "semiotische Dreieck", das nicht nur auf den Dolmetschvorgang angewandt wird (p. 263), sondern in Form der Morrisschen Projektion dieser Dreierstruktur auf die Semiotik generell auch auf die verschiedenen Dolmetschsituationen: Protokollveranstaltungen = formalsyntaktisch; Fachkongresse = semantisch; Verhandlungen aller Art = pragmatisch (cf. p. 264f.).

Die Sektion Korpusbasierte Translationswissenschaft enthält nur zwei, dafür jedoch einigermaßen gewichtige Beiträge. Silvia Hansen-Schirra vermittelt mit dem Titel ihres Aufsatzes "Vom Suchen und Finden der passenden Übersetzung - Annotation und Abfrage paralleler Korpora für Englisch, Deutsch und Französisch" einen ziemlich präzisen Eindruck von dessen Inhalt. Im Kern geht es darum, wie sorgfältig "alignierte" (paarweise abgeglichene) und "annotierte" (mit Zusatzinformationen versehene) Übersetzungs- und Paralleltextkorpora als raffinierte "Nachschlagewerke" für Übersetzer genutzt werden können. Die Topdown Abfrage dient dabei als Hilfe zur Lösung konkreter Übersetzungsprobleme, die Bottom-up Abfrage hingegen zur Überprüfung von übersetzungstheoretischen Hypothesen, vor allem der sog. "Übersetzungsuniversalien" (cf. p. 273 et infra). Es ist nicht möglich, den interessanten und materialreichen Beitrag hier angemessen zu würdigen, daher – notgedrungen – sofort zur Kritik. Korpuslinguisten laufen immer Gefahr, sich hin und wieder auf abwegige Beispiele zu stützen, da sie diese nicht willkürlich aus ihrem Korpus eliminieren können. Das wäre jedoch bei meinem eher "lateinischen" als deutschen Satz wie dem folgenden am Platz gewesen: "Er verschwieg eine Schwerverletzte und den Tod eines Mannes" (p. 280). Schließlich wird, obwohl die Verf. die Seltenheit und Gezwungenheit von Spaltsätzen im Deutschen durchaus sieht, in diesem Zusammenhang – wie so häufig – die Prosodie zu wenig beachtet. Bei der Wiedergabe von it is these amendements which... durch schlichtes diese Änderungsanträge ... geht überhaupt keine Hervorhebung verloren (p. 283f.) Ein geschulter deutscher Sprecher wird – auch bei stillen Lesen, wenn nur "sub-vocalizing" (cf. supra) stattfindet – dieses Syntagma mit steigend-fallender Intonation realisieren und damit genau die Hervorhebung erzielen, die im Englischen und Französischen mit Spaltsätzen ausgedrückt wird.

Sara Laviosa, eine Italienerin die lange an britischen Universitäten gearbeitet hat, bringt mit ihrem Beitrag "Divergent and Convergent Similarity in Corpus Translation Studies" eine linguistische Schule in Erinnerung, die in Kontinentaleuropa sträflich vernachlässigt wird: die Schule von John Rupert Firth. Auch ihr geht es um "Übersetzungsuniversalien", und diese sollen auf streng empirischer Grundlage durch Induktion gewonnen werden – wenn man so will eine entschieden "nominalistische" Position in der Universalienfrage. Der Kern des Artikels besteht in der Vorstellung eines Forschungsprojekts: Laviosa will Anglizismen im Rahmen der einst von Firth begründeten Kollokationsforschung in Wirtschaftsfachtexten untersuchen. Im Zentrum steht das sog. priming, d.h. die Aktivierung (positives *priming*) oder Hemmung (negatives *priming*) latenter Gedächtnisinhalte durch ein sprachliches Element, das im unmittelbaren Ko-Text des zu erfassenden Lexems steht. Es handelt sich zwar um korpuslinguistischer Grundlage, der eigentliche Forschungsgegenstand ist jedoch

das "mentale Lexikon" des Fachtextlesers. Somit könnte der Aufsatz ebenso gut der kognitiven Linguistik zugeordnet werden.

Die letzte Sektion Multimediale Übersetzung verspricht muntere Unterhaltung, zumindest wenn man dem Eindruck folgt, den der Titel des Beitrags des Wiener Übersetzungswissenschaftlers Klaus Kaindl erweckt: "«Little Linda hör zu »: Rock'n Roll, Gender und Übersetzung". Der Aufsatz erweist sich dann jedoch als eine ambitionierte Studie über "Popularmusik" und Übersetzung. Zur Illustration dienen dem Verf. u.a. die originalen und die deutschen Fassungen einiger Songs von Elvis Presley. Vergleicht man die zitierten Textbeispiele, so wird man die Versicherung des Verf., Übersetzungen von Popularmusik wiesen häufig massive Änderungen und Manipulationen auf (p. 323), für eine starke Untertreibung halten. Zumindest auf Textebene fällt es schwer, für den originalen und den deutschen Elvis auch nur ein tertium comparationis aufzuspüren. Auch zu diesem Artikel wären einige kritische Anmerkungen zu machen, wobei "kritisch" keineswegs rein negativ zu verstehen ist. Die Übersetzung findet nicht nur zwischen unterschiedlichen Sprachen und Kulturen, sondern auch zwischen unterschiedlichen Diskurstraditionen statt. Das hätte im Fall der – sit venia verbo – Popmusik noch etwas deutlicher herausgearbeitet werden können. Im Übrigen findet man in diesem Aufsatz so gut wie keinen technischen Hinweis auf ein Problem, das dem Spezialisten für Opernlibretti Kaindl wohlbekannt sein dürfte: das Wort-Ton-Verhältnis, la traduction sous contrainte musicale.

Bernd Beneckes Beitrag mit dem zunächst kryptisch erscheinenden Titel "Aspekte der Audiodeskription: Charakter-Fixierung und Set-Fixierung" beschließt den Band. Der Artikel gilt den sprachlichen Informationen, die es Blinden oder stark Sehbehinderten ermöglichen sollen, einen Film (vor allem im Fernsehen) zu verfolgen. Im Zentrum stehen die Charakter-Fixierung, mit deren Hilfe sich der Rezipient schrittweise ein "Bild" der Protagonisten des Films machen soll, und die Set-Fixierung, dem durch Text vermittelten Aufbau der Vorstellungen des Rezipienten von den Schauplätzen des Films. Das ist weit mehr als "multimediale Übersetzung".

Es dürfte deutlich geworden sein, dass dieser Band Beiträge zu völlig unterschiedlichen Rahmenthemen enthält. Aufgrund seiner thematischen Heterogenität wird er, zum Schaden einiger bemerkenswerter Aufsätze, kein einheitliches Publikum finden. Der Berichterstatter hofft jedoch, dass diese überlange Besprechung den Lesern der *Nouveaux Cahiers d'Allemand* einen Eindruck von der bunten Landschaft der Translatologie im deutschen Sprachraum verschaffen wird, die sich zuweilen, *hélas*, auf Englisch artikuliert.

Linguistik online

Dans Linguistik online 59 (2013/2):

Alja Lipavic-Oštir und Simona Štavbar: **Kenntnis und Gebrauch von Sprichwörtern bei zwei Gruppen österreichischer Jugendlicher**

 $http://www.linguistik-online.com/59_13/lipavic-ostirStavbar.html$

Dans *Linguistik online* 57 (2012/7):

Solveig Chilla and Matthias Bonnesen: A Cross-linguistic Perspective on Questions in German and French Adult Second Language Acquisition

http://www.linguistik-online.com/57_12/chillaBonnesen.html

Susanne Günthner und Saskia Kriese **Dialogizität in der chinesischen und deutschen SMS-Kommunikation - eine kontrastive Studie**

http://www.linguistik-online.com/57_12/guenthnerKriese.html

Mohsen Hajiannejad: Developing the Writing Ability of Intermediate Language Learners by Blogging

http://www.linguistik-online.com/57_12/hajiannejad.html

Dans Linguistik online 58 (2013/1)

Nils Langer (Flensburg/Bristol) and Robert Langhanke (Flensburg/Kiel): **How to Deal with Non-Dominant Languages – Metalinguistic Discourses on Low German in the Nineteenth Century**

 $http://www.linguistik-online.com/58_13/langerLanghanke.html$

TRADUIRE : ÊTRE EN TRAIN DE

C'est le *Trésor de la Langue Française informatisé* (Tfli) qui donne la meilleure définition de cette locution :

[Marquant l'aspect duratif de l'action, le procès en voie de s'accomplir ou l'évolution d'un état] Qqn est en train de parler, de voir; qqc. est en train d'évoluer; le gâteau est en train de cuire. Blessure au-dessous de la flottaison, dans les flancs d'un navire en train de couler GONCOURT, Journal, 1887, p. 710). Il lui semble que quelque chose est en train de changer (SARRAUTE, Ère soupçon, 1956, p. 92).

Si l'on se demande quelle est ou quelles sont les traductions que proposent les dictionnaires français-allemands les plus volumineux, la réponse est laconique et monotone : « verbe conjugué + gerade », avec parfois une variante :

Grappin: Grand dictionnaire français-allemand: je suis en train de le faire: ich bin gerade damit beschäftigt/ich bin daran, es zu tun. Pour cette dernière proposition, Google déclare sans ambages: « Aucun résultat trouvé pour "ich bin daran, es zu tun") » (août 2013).

Pons : *Großwörterbuch Französisch* Qn/qc est en train de faire qc : *jd/etw tut gerade etwas* ou *ist [gerade] dabei, etwas zu tun.*

Sachs-Villatte : Langenscheidts Großwörterbuch Französisch-Deutsch être en train de lire : gerade lesen.

C'est tout et c'est peu. Mais cette insuffisance même dicte le but de cette étude. Il s'agit en effet de montrer que

- 1. gerade n'est pas la seule Partikel employée dans ce sens ;
- 2. *dabei sein*, seul ou accompagné de *gerade*, n'est pas la seule autre possibilité;
- 3. il existe d'autres traductions fréquentes et de plus en plus utilisées, même si pour les grammaires elles n'appartiennent pas encore à la langue standard ;
- 4. il y a même une traduction, qui reste certes dialectale, mais que les germanophones comprennent, et que par conséquent tout germaniste digne de ce nom et qui ne l'est pas ? se doit de connaître ;

5. ces traductions se situent dans une voie moyenne entre la rareté relative de l'expression française et l'obligation qu'impose l'anglais avec la forme progressive : *I am reading*.

Par commodité, je partirai d'un invariant, la phrase je suis en train de réfléchir et m'appuierai sur les occurrences des diverses traductions avec überlegen. On a là un point de départ qui n'est pas sans intérêt pour la comparaison des fréquences. Mais il va de soi que ce n'est qu'un exemple parmi l'infinité des phrases possibles et que j'aurai recours à d'autres verbes.

I. GERADE ET LES AUTRES

Si *ich überlege gerade* vient en tête avec 1 640 000 occurrences (août 2013), il ne faut pas oublier pour autant ni *eben* : *ich überlege eben* (97 200) ni *soeben* : *ich überlege soeben* (728)

Donc:

Unser Urlaub steht nun vor der Tür und **ich überlege gerade**, was ich für 3 Wochen alles zum Dampfen mitnehme.

ich überlege eben was ich erschaffen würde als erstes..

Ich überlege soeben, einen Kurztrip nach Hamburg zu machen - zwei Tage/eine Nacht

Ajoutons qu'on peut avoir *grade* pour *gerade* (10 occurrences)

Ich weiß nicht, **ich überlege grade** ob ich Namen nennen werde oder nicht. Schwierig, da ich nicht mal weiß...

II. DABEI SEIN

D'abord seul : ich bin dabei zu überlegen : 48 300 "résultats")

Ich bin dabei, zu überlegen, ob ein Wolf die fünf Meter lange, schwankende Hängebrücke nicht doch zu uns hochbalancieren könnte.

Puis avec *gerade*

Ich bin gerade dabei zu überlegen (250 000!)

6 juin 2013 - Ich bin gerade dabei zu überlegen meine Wohung gegen einen Rucksack einzutauschen. Ob das eine gute Idee ist...

Avec *eben* (8, mais résultat trompeur car il s'agit de huit apparitions de la même phrase) :

Ich bin eben dabei, zu überlegen, was ich mit meinem Epson Stylus Color 640 machen soll.

Avec soeben: aucune occurrence

Notons au passage que *gerade dabei sein* peut correspondre aussi à *être sur le point de (im Begriff sein)*, comme le montre l'exemple du *Duden Universal-wörterbuch* :

mit etw. Bestimmtem beschäftigt: sie waren d., die Koffer zu packen; er war gerade d. (stand im Begriff), das Haus zu verlassen

Deux constatations sont à retenir :

1. L'allemand préfère gerade dabei sein à dabei sein, car dabei sein signifie plutôt qu'on est occupé à quelque chose :

»Räum endlich den Tisch ab!« »Ich bin ja schon d.!« (Deutsches Universalwörterbuch)

2. Avec dabei sein, gerade évince les deux autres particules : eben et soeben.

III. SEIN + AM/BEIM + VERBE SUBSTANTIVÉ

Ich bin am Überlegen, Ich bin beim Überlegen Retenons bien les ordres de grandeur :

Ich bin am Überlegen: Environ 5 400 000 résultats¹, soit plus du triple de *ich überlege gerade*:

On peut d'ailleurs combiner avec gerade : ich bin gerade am Überlegen avec environ 573 000 occurrences!

avec eben : ich bin eben am Überlegen (39 900) et même avec soeben : ich bin soeben am Überlegen (9)

Ich bin beim Überlegen: 165 000 exemples, soit bien moins qu'avec am, sans être rare pour autant, car plus de trois fois plus usité que le seul ich bin dabei zu überlegen.

Là aussi, on peut combiner avec gerade : ich bin gerade beim Überlegen (38 700), avec eben : ich bin eben beim Überlegen (347) avec soeben (1 occurrence):

¹ Avec Google les résultats varient d'une consultation à l'autre : j'ai trouvé tantôt plus tantôt moins que la somme indiquée.

Ich bin soeben beim Überlegen, wie ich diese Sache sehe, und was ich eigentlich auch falsch mache.

Ces résultats chiffrés nous amènent à nous interroger sur les considérations de la *Duden Grammatik IV*, la plus récente, celle de 2009 (§594) :

« Bei sein + substantiviertem Infinitiv mit am (ich bin am Überlegen) oder beim (ich bin beim Aufräumen) handelt es sich um eine Verlaufsform (Progressivkonstruktion), die mit der englischen Progressivform (be dancing) zu vergleichen, im Gegensatz zu dieser jedoch nicht voll grammatikalisiert ist. Sie wird vorzugsweise bei Tätigkeitsverben ohne Ergänzungen verwendet und ist in der gesprochenen Sprache weiter verbreitet als in der Standardschriftsprache [...] In systematischer Hinsicht schillert sie zwischen der Kategorie Verbalkomplex und der Kategorie Funktionsgefüge. »

(Notons au passage que *ich bin am Aufräumen* est plus fréquent (179 000) que *beim Aufräumen* (112 000), différence déjà constatée avec *überlegen*.)

J'avoue ne pas bien comprendre ce que signifie *voll grammatikalisiert*, mais sans doute est-ce à rapprocher de « in der gesprochenen Sprache weiter verbreitet als in der Standardschriftsprache », ce que j'interprète comme n'étant pas encore reconnu comme « du bon allemand », qu'on puisse recommander et enseigner.

Il me paraît difficile de maintenir ce point de vue, à partir du moment où, comme nous venons de le voir, les statistiques parlent. Il n'y a pas seulement des illettrés pour dire : *ich bin am Überlegen*. Et si l'on ne veut pas recommander la formule de loin la plus fréquente, on ne peut pas ne pas l'enseigner. N'oublions pas ce qui s'est passé pour *würde* + *infinitif*, jadis honni, désormais admis.

Pourtant un point mérite qu'on le soulève : la *Duden Grammatik* n'assigne pas à la locution un rôle dialectal ; en tout cas ne pose pas la question. A la différence de germanophones qui la catégorisent, voire la rejettent, comme rhénane :

Ich bin am Überlegen – Grammatikbegriff? "Ich bin am Überlegen" – glaube, ist eine Ausdrucksweise, die im Kölner Raum besonders häufig gebraucht wird.

(http://www.xing.com/net/deutschstunde/satztbaukasten-403780/ich-bin-am-uberlegengrammatikbegriff -37446048)

"Ich bin am Kochen.

Die Firma ist am Expandieren.

Stimmt es das Sätze wie die o. a. Beispielsätze grammatikalisch nicht richtig sind?

Hallo Birgit Das sollte bitte nur Rheinländern vorbehalten bleiben:

"Ich bin die Kuh am Stall am Schwanz am eraus am ziehen!"

(www.wer-weiss-was.de/theme143/article1574684.html)

Si je défends la locution « ich bin + am + verbe substantivé », ce n'est pas parce que je l'ai apprise par l'intermédiaire de ma $bessere H\"{a}lfte$, qui est de Coblence, mais parce que les habitants du bord du Rhin ne sont pas seuls à l'employer². Sinon les occurrences ne seraient pas aussi nombreuses.

Et d'ailleurs:

Schönes Thema. So rein kölsch scheint das aber auch nicht zu sein, denn während meines Studiums in Bonn hat einer meiner Koreanisch-Dozenten doch tatsächlich für einen Fachtext diese Konstruktion "er ist grad am machen..." vorgeschlagen. **Er stammt aber aus dem Berliner Raum** (souligné par moi, y.b.), Ich protestierte natürlich sofort, das könne man zwar sagen, aber nicht schreiben, und schon gar nicht ein einem Fachtext. Es entbrannte eine kurze Diskussion, und wir waren uns alle einig, dass so eine Übersetzung nicht treffend war 11/07/2011 (http://www.xing.com/net/deutschstunde/satztbaukasten-403780/ich-bin-am-uberlegen-grammatikbegriff-37446048)

De même:

PS. Auch die Schweizer sagen doch: Nicht stören, ich bin am arbeiten*, am telefonieren*, am nachdenken* und man hat ihn beim Klauen** erwischt, der ist beim Überqueren** der Strasse unter ein Auto gekommen, usw. (ibidem)

Toutefois:

"Am Arbeiten" gibt es bei uns in Österreich überhaupt nicht – es erscheint mir also ein Deutsch-deutsches Phänomen zu sein, das im weitesten Sinne mit eingebürgertem Dialekt zu tun haben muss.

(http://autorenforum.montsegur.de/cgi-bin/yaBB.pl?num=1171101850;start = all#)

De même, on ne peut cantonner la formule à la langue parlée L'écrit en donne des exemples :

Die Feder gleitet immer wieder ab, **ich bin am Einschlafen.** (Victor Klemperer: Die Tagebücher, S. 3305) (La phrase date de 1943.)

Il y a aussi le traducteur de Choderlos de Laclos : ich bin am Verzweifeln

Celui de Zola : ich bin am Verhungern

Celui de Robert Merle: ich bin am Verzweifeln

A propos de ce verbe, *Google* donne 2 240 000 occurrences (on désespère beaucoup dans les pays germanophones...) et toutes ces occurrences ne proviennent pas de blogs, mais beaucoup de forums ou de sites psychologiques.

_

² Le néerlandais a l'exact équivalent *Ik ben aan het overleggen. Ik ben aan het nadenken.*

Même si « je suis en train de désespérer » a 305 000 occurrences dans *Google*, il y a aussi « je suis au désespoir » (168 000). Car la structure « être + à + article défini + substantif » exprime aussi une situation actuelle : *je suis aux abois, je suis aux anges, je suis à la peine, je suis au comble du bonheur, je suis au fond du gouffre*, mais le français n'a pas cette capacité qu'ont l'allemand et le néerlandais de substantiver aisément les verbes. Et quand on a un infinitif après à, le sens est autre : *je suis à désespérer* (différent de *j'en suis à désespérer*) signifie qu'on réduit les autres au désespoir.

On trouve la structure « sein am + infinitif substantivé » dans une poésie/chanson :

Ich bin am Erfrieren Ich bin am Verhungern Ich bin am Verbluten Alles ist gut

Ja, ich bin am Arbeiten

Geld machen
Ich habe gerade angefangen,
einen Namen zu kreieren
Ich kann es fühlen
An der Ecke
Ich könnte es eines Tages schaffen (...)

(http://www.golyr.de/the-veronicas/songtext-mother-mother-545423.html)

Quant à l'affirmation de *Duden Grammatik*: Sie wird vorzugsweise bei Tätigkeitsverben ohne Ergänzungen verwendet, elle est exacte, mais ce n'est pas par peur ou refus d'un complément, c'est parce que beaucoup de verbes n'en appellent pas: arbeiten, erfrieren, überlegen, verbluten, verhungern, verzweifeln, etc., ou parce que ceux qui en appellent sont en l'occurrence employés absolument: ich bin am Lesen (86 700), ich bin am Essen (85 500), sans que le locuteur éprouve le besoin de nous dire ce qu'il lit ou mange.

Mais s'il le juge utile, deux possibilités s'offrent à lui, la première étant la plus fréquente :

1. le complément est situé entre le verbe et *am/bei* :

so, mutter war 10 minuten nach dem post in der wohnung, hatte sowieso keine zeit mehr und war verzweifelt das geschirr am spülen

Während wir Mädels das Geschirr am Spülen waren, machten sich die Männer fertig.

heute morgen war ich die betten am machen

Mit Noah war ich Schulaufgaben am machen

bin momentan noch schulaufgaben am machen

Ich bin das Essen am kochen

Ich bin die Suppe am Kochen

ich saß vor meinem PC, war meine Arbeit am machen

Du bist sicher einfach nur eine Arbeit am machen Ich war ganz normal meine Arbeit am machen

Bin schon den ganzen tag wäsche am waschen

2. complément et verbe sont considérés comme formant une locution et alors *am* précède cette locution

Ich muss mich manchmal in der Schule schon krankschreiben lassen weil ich bis nachts **am** Schulaufgaben machen bin,

(A comparer avec les Schulaufgaben am machen ci-dessus.). De même :

Ich war am Geschirr waschen

Ich bin noch am Ordnung machen

Ich bin gerade am Führerschein machen

Ich bin am Reiseführer lesen

Ich bin am Buch lesen

Une dernière remarque sur la structure « sein + am + verbe substantivé ». Si elle est d'origine récente, elle n'est pas surgie ex nihilo. Il y a en effet am Sterben sein : « être à l'agonie, se mourir, être en train de mourir », qui apparaît dans des textes du 19ème siècle :

Zu Ende des Septembers war in der Kammer, welche ihr in der Scheune eingeräumt war, die fast neunzigjährige Trin' Jans am Sterben.

(Storm: Der Schimmelreiter. DB Sonderband: 100 Romane, S. 54802)

Sie wird auch krank, tut, als ob sie am Sterben wäre,...

(Gotthelf: Uli der Pächter. DB Sonderband: 100 Romane, S. 19857)

Und wenn ich am Sterben wäre, so würde mich Doktor Wilkins, der alles liest, aber nicht viel weiß, auch nicht zurückhalten können.

(Fontane: Unwiederbringlich. DB Sonderband: 100 Romane, S. 9743)

Il y a aussi *am Leben sein*. Or, « être en vie », c'est être toujours en train de vivre.

On ne comprend pas pourquoi, puisqu'on a *am Sterben sein*, on n'aurait pas *am Verrecken sein*: "Ach, Herrgott, wie gut und traurig ist es, zu essen, wenn man am Verrecken ist!" (É. Zola: Der Totschläger. Die Rougon-Macquart, S. 4779), ni am Verhungern sein, am Verzweifeln sein, am Überlegen sein. Je ne parviens pas à voir ce que cette structure a de choquant et de laid.

Je dois à Odile Schneider-Mizony la suggestion suivante :

« Que penseriez-vous de contraster les évolutions actuelles avec la diminution actuelle de la structure orale "ich tu + verbe à l'infinitif", type : was machst du denn gerade ? réponse : ich tu(e) überlegen. Je me demande si la montée en puissance de "Ich bin am Überlegen" n'est pas une forme de compensation (nach dem Prinzip der Wippe) de la restriction au sud alémano-bavarois de ce "tun+

infinitif". Dans notre parler familial, mi-allemand standard, mi-souabe, des propos de type *"Ich kann nicht kommen, ich tu Geschirr spülen*" sont tout à fait usuels pour indiquer qu'on est en train de faire X. ».³

IV. UNE TOURNURE DIALECTALE

Ich bin am + verbe substantivé + dran Ou : ich bin dran am + verbe substantivé

Ich bin am Überlegen dran 292 occurrences, dont:

Ich bin am überlegen dran, ob ich die Türen schweissen soll oder lieber tauschen

Il est vrai que lorsque *dran* suit le « *am* + verbe substantivé » toutes les occurrences ne sont pas pertinentes, car il y a quelques rares : *ich bin am überlegen, dran teil zu nehmen, Google* ne tenant pas compte de la ponctuation :

"Ich bin da selber grad was am planen dran

Ich bin dran am überlegen : 6, dont:

Ich bin dran am überlegen, ob ich nicht auch ein bisschen in Bogen/Armbrust investieren soll (Momentan beides bei 10%).

Tatest Du das Buch lesen? Ich meine das der Dativ dem Genitiv sein Tod ist? Ist das gut? Ich bin am überlegen dran, ob ich mir das kaufen tun ...

Les Rhénans revendiquent cette structure :

Dran

Als Verstärkung in rheinischen Infinitivverbindungen *Der Kuh am Schwanz am dran am ziehn Bisse am dran am singen? Am dran am trampeln*. (Spruch einer rheinischen Mutter, wenn sie "falsche" Infinitivformen korrigieren will) *Ich bin dran* soll ausdrücken, dass mit einer Sache schon begonnen wurde. Bearbeiter: Irmgard Udin (Niederkrüchten), Marko Jansen (Köln), G. (Verlbert), Agnes Tappe (Essen)

(http://www.mitmachwoerterbuch.lvr.de/detailansicht.php?Artikel= dran &Eintrag=1064)

Même si cette construction n'appartient pas à l'allemand standard, il n'est pas inutile de la comprendre et de la connaître, à défaut de la recommander.

_

³ Communication personnelle

V. L'ALLEMAND ENTRE LE FRANÇAIS ET L'ANGLAIS

Puisqu'il s'agit de traduire notre être en train de et puisqu'à propos de ich bin am Überlegen, la Duden Grammatik remarque: "Bei sein + substantiviertes Infinitiv mit am (ich bin am Überlegen) oder beim (ich bin beim Aufräumen) handelt es sich um eine Verlaufsform (Progressivkonstruktion), die mit der englischen Progressivform (be dancing) zu vergleichen (ist),...", la comparaison avec notre langue et l'anglais s'impose.

Il apparaît que : a) l'allemand emploie plus les équivalents de *être en train de* que nous cette structure ; b) l'emploi de ces équivalents (dont on aura noté le nombre et la fréquence) n'a pas le caractère systématique et obligatoire de la structure anglaise *I'm thinking over it*.

Google ne donne que 827 000 occurrences de je réfléchis et là seul le contexte permet de déterminer si l'on est ou non en train de réfléchir ou si l'on réfléchit de façon habituelle. Et le moteur de recherche ne propose que 514 000 je suis en train de réfléchir. Soit beaucoup moins que ce que nous avons trouvé pour l'allemand, surtout en totalisant les traductions. Si j'avais mauvais esprit, je serais tenté de penser que nous réfléchissons moins que nos voisins germaniques, mais d'un autre côté comme il y a plus de francophones dans le monde que de germanophones, le nombre devrait compenser. En fait, le français se satisfait le plus souvent de la forme simple, le contexte levant l'ambiguïté, et ce d'autant que la structure être en train de est lourde comparée au gerade allemand, et même aux autres solutions : ich bin am Überlegen 4 mots, je suis en train de réfléchir : 6 mots.

En réalité, il semblerait que l'allemand évolue vers l'anglais et a tendance à exprimer de plus en plus cet aspect duratif et évolutif du fait évoqué. Que l'allemand, davantage que par le passé, en vienne à préférer « sein + am/bei + verbe substantivé » alors qu'existent déjà gerade/eben/soeben, gerade dabei sein apparaît comme un transfert vers le verbe substantivé (équivalent d'un gérondif) de ce double aspect duratif et éventuellement évolutif d'un événement.

S'agit-il d'une influence directe de l'anglais ou d'un fait plus général, d'une évolution que l'on constate également en espagnol (*estoy pensando*) et en italien (*sto pensando*), à savoir le souci de distinguer plus nettement que par le passé la situation actuelle dont on parle et une action à valeur générale? Comme l'allemand ne peut se servir du participe I comme gérondif⁴, il s'est rabattu sur le verbe substantivé, se fondant sur le fait qu'on peut substantiver tout verbe et que rien dans la sémantique de l'infinitif ne s'y oppose.

⁴ La forme intégrée dans le groupe nominal « zu + participe I » : das zu erklärende Gedicht, ne s'est pas développée ailleurs, mais est restée hors système. De même qu'en français l'emploi du « gérondif » après en : en réfléchissant.

Colloque international organisé par Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II 28-29 mars 2014! Les Parenthèses / Parenthetische Einschübe.

Depuis l'Antiquité les parenthèses font partie des figures rhétoriques et ainsi des moyens linguistiques considérés comme contribuant au discours efficace. La spécificité qu'on leur attribue dans la tradition rhétorique est de compléter et de commenter l'énoncé principal (cf. Schreiter 1991). Depuis le Moyen-âge, on insiste également sur la « perturbation » (*interruptio*, *perturbatio*) qu'elles provoquent dans la construction régulière de la phrase (cf. Hähnemann / Rupp 2003).

Dans la recherche récente, on observe un intérêt grandissant concernant les phénomènes parenthétiques (cf. par ex. Greule 1998, 2005, 2006; Stein 2003, Dehé / Kavalova (éd.) 2007, Döring 2008 et la bibliographie sélective ci-dessous).

Mais on constate qu'à ce jour, il n'y a consensus ni sur la définition des parenthèses ni sur les phénomènes à catégoriser comme tels. La délimitation des phénomènes parenthétiques d'avec les appositions, les propositions relatives, les structures de discours rapportés, les ajouts, les adjonctions, les anacoluthes, les exclamatifs / interjections ou leur proximité voire leur recoupement avec ces évènements et phénomènes linguistiques sont controversées.

Au demeurant, on constate un certain accord concernant l'idée qu'une parenthèse constitue une unité dotée d'une certaine indépendance sur les plans intonatif, structurel, syntaxique, sémantique, communicatif et qu'elle interrompt une autre unité à laquelle elle se réfère. Ces unités interrompues / ces structures d'accueil peuvent être des énoncés mais également des constituants d'énoncés ou des textes, la parenthèse se présentant comme extérieure à la structure informationnelle de la structure d'accueil. Ses fonctions identifiées sont le commentaire, la précision, la correction, la modalisation. Les parenthèses elles-mêmes peuvent également revêtir une morphosyntaxe et une structure variables : allant du mot(-phrase) à des unités supra-phrasales. Différents critères de définitions conduisent évidemment à des catégorisations et des résultats de recherche différents. Dans l'analyse de leur forme, la notion d'ellipse / d'élision, elle-même controversée voire contestée dans sa pertinence théorique, est souvent mise à contribution.

Afin de contribuer à la discussion actuelle, de préciser l'objet lui-même, ses différentes propriétés et ses impacts communicatifs et discursifs, nous invitons à soumettre des propositions de communication qui traitent des aspects suivants :

- Délimitation et définition : comment délimiter les parenthèses par rapport à d'autres structures, par exemple appositives, relatives etc. (cf. ci-dessus) ?
- Prosodie : signaux horématiques et propriétés intonatives des parenthèses / identification et / ou catégorisations des parenthèses à l'aide de schémas prosodiques ?
- Typographie : équivalence des parenthèses, des tirets, des virgules, format différencié des caractères ?
- Linéarisation : en quelle/s position/s une parenthèse peut-elle s'insérer ? Dans quelle mesure ces positions sont-elles variables ? Quelles positions paraissent (im-)possibles ?
- Syntaxe : Quelles formes peuvent revêtir les structures d'accueil et les parenthèses ? Quelles relations entre la forme d'une parenthèse et celle de sa structure d'accueil ?
- Référence : Quelles peuvent être les référents sémantiques et pragmatiques des parenthèses ? Quels procédés peut-on appliquer pour identifier la structure d'accueil et la référence de la parenthèse ? Quelles références au co(n)-texte à l'intérieur de la parenthèse ?
- Quelles fonctions communicatives sont assurées par les parenthèses ?
- Comment évaluer l'apport informationnel des parenthèses ? Constituent-elles systématiquement une information 'secondaire' (Pittner 1995 : 102) ?
- Quelle nécessité et quelle attractivité communicatives attribuer aux parenthèses ?
- Quelles corrélations éventuelles entre parenthèses et genre textuel, entre parenthèses et langue écrite et langue orale ?
- Quelles conséquences a une parenthèse pour le traitement de l'information du co(n)-)texte ?
- L'histoire de la langue : les évolutions dans l'emploi, la fréquence, les formes des parenthèses ?
- La parenthèse dans une perspective contrastive avec l'allemand.
- Quels traitements des parenthèses dans l'histoire de la linguistique en tant que figure rhétorique, en tant que sujet abordé dans les traités de style, les parenthèses dans leur mise en relation avec l'ellipse? A quel moment et dans quels contextes émergent des approches discursives et textuelles? Dans la perspective historiographique, d'autres traditions linguistiques que celle en pays germanophones peuvent être prises en compte.
 - Friederike.SPITZL-DUPIC @ univ-bpclermont.fr

À LA PÊCHE AUX MOTS (59) (COMMENT TRADUIRE EN ALLEMAND LES NOMS COMPOSÉS FRANÇAIS ?)

- de poisson pilote à promesse de gascon -

POISSON PILOTE:

1. poisson: der Pilotfisch

2. sport cycliste : der Sprintanfahrer

POISSON VOLANT: der fliegende Fisch

POKER D'AS : das Poker Dice, das offene Würfelpoker

Le nom poker d'as est une déformation du terme anglais *poker dice*, littéralement « dés de poker ». (Wikipedia)

Poker Dice oder Offenes Würfelpoker ist ein vom Kartenspiel Poker inspiriertes Würfelspiel. (http://de.wikipedia.org/wiki/Poker Dice)

PÔLE MAGNÉTIQUE : der Magnetpol PÔLE NORD/SUD : der Nord/Südpol

POLICE D'ASSURANCE: die Versicherungspolice (der Versicherungsschein)

police d'assurance maritime : die Seeversicherungspolice

police d'assurance moto : die Motorradpolice POLICE DE LA ROUTE : die Straßenpolizei

POLICE DES MŒURS: die Sittenpolizei, «die Sitte» dans les romans ou

films policiers

POLICE JUDICIAIRE : *die Kriminalpolizei, «die Kripo»* dans les romans ou films policiers

POLICE MILITAIRE : die Militärpolizei POLICE MONTÉE : die berittene Polizei

POLICE MUNICIPALE : die Stadtpolizei, die Gemeindepolizei, die Ortspolizei

POLICE SECOURS : der Notdienst, der Rettungsdienst, der Polizei-Notdienst, der Polizeiruf, der Polizeinotruf

Scheuen Sie sich nicht, den Polizeinotruf 110 anzurufen oder ein Notfax zu senden! Lieber ein Anruf zuviel, als die entscheidende Mitteilung zu unterlassen!..(www.polizei-nrw.de) (POLIZEIRUF 110 est d'ailleurs comme TATORT le titre d'une série de films télévisés.) POLICE SECRÈTE : die Geheimpolizei

POLITIQUE CLIENTÉLISTE (CLIENTÉLISME POLITIQUE): die Klien'telpolitik

POLITIQUE DE L'AUTRUCHE : die Vogel-Strauß-Politik

POLITIQUE DE LA CANONIÈRE : die Kanonenbootpolitik

POLITIQUE DE LA MAIN TENDUE : die Politik der ausgestreckten Hand POLITIQUE DE LA TERRE BRÛLÉE : die Politik der verbrannten Erde

POLITIQUE DES PETITS PAS : die Politik der kleinen Schritte

LE POLITIQUEMENT CORRECT : die politische Korrektheit, das politisch Korrekte

Politische Korrektheit (häufig als Adjektiv politisch korrekt, engl.: Political Correctness [pəˈlɪtɪkəl kəˈrɛktnɪs] und politically correct, Abk. PC, P.C. und pc) ist ein aus dem angelsächsischen Raum stammendes, inzwischen aber allgemein verwendetes politisches Schlagwort, mit dem ein nicht fest umrissenes Feld von sozial akzeptierten Formen von Ausdrucks- und Handlungsweisen umschrieben wird. Viel häufiger als die Aussage, dass etwas politisch korrekt sei, ist aber die Aussage, dass etwas "politisch nicht korrekt", bzw. "politisch inkorrekt" sei. Mit dieser Aussage wird darauf aufmerksam gemacht, dass ein Tabubereich berührt wird oder dass eine Aussage oder Handlung dem angenommenen allgemeinen Empfinden von Recht und Gerechtigkeit zuwiderläuft. (http://de.wikipedia.org)

Das politisch Korrekte ist eine geradezu unerlaubte Form der öffentlichen Frechheit.(www.achgut.com)

Doch gerade **das politisch Korrekte** ist ihm völlig egal. (http://liveundlustig.wordpress.com)

POLITIQUE DU PIRE:

1. eine verhängnisvolle Politik (Sachs-Villatte)

Cette traduction ne satisfait pas : une politique peut être fatale sans être pour autant la politique du pire.

2. On a une traduction un peu moins mauvaise dans *Viper im Würgegriff* (*Vipère au poing*) d'H. Bazin :

cette vipère, ma vipère, dûment étranglée mais partout renaissante, je la brandis encore et je la brandirai toujours, quel que soit le nom qu'il te plaise de lui donner : haine, **politique du pire**, désespoir ou goût du malheur! (p.276)

Diese Viper, meine Viper, wurde erwürgt, wie sie es verdiente, aber überall ersteht sie neu, ich schwenke sie hin und her, jetzt und immer wieder, wie sie auch heißen mag: Haß, **böswillige Taktik**, Verzweiflung oder Lust am eigenen Unglück! (p.196)

3. Sonthofen –Strategie¹:

"Anmerkung des Übersetzers: Der französische Begriff "politique du pire" wurde hier für den deutschen Kontext mit "Sonthofen-Strategie" wiedergegeben "(www.dielinke-europa.eu) Die "Sonthofen-Strategie" wurde zu einem geflügelten Wort, das von Regierungspolitikern und politischen Kommentatoren gebraucht wird, wenn sie ein bestimmtes Verhalten der Opposition als obstruktiv kennzeichnen wollen. (http://de.wikipedia.org/wiki/Sonthofen-Strategie)

L'inconvénient est que cette formulation risque d'être vite obsolète.

4. wir wollen nicht **auf die Zuspitzung der Lage setzen** (« Nous refusons la politique du pire »), traduction d'un article de Zakaya Daoud et Brahim Ouchelh : « Le Maroc prêt pour l'alternance ») (*Le monde diplomatique*, juin 1997) (*Taz* 970613. 272) « Der Rechtsstaat als Testfall »

Pratiquer la politique du pire sera alors : auf die Zuspitzung der Lage setzen.

5. die Politik des größten Übels

C'est la traduction dans *Taz* d'un article de Ch. Chiclet « Aux origines de l'armée de libération du Kosovo » mai 1999 (*Le monde diplomatique*) (*Taz* 990514.20 « Die UCK – eine militärische Karriere »

pratiquer la politique du pire : die Politik des größten Übels betreiben google.de : une cinquantaine d'occurrences de die Politik des größten Übels, dont celle-ci :

(27) Das Februar-Plenum 1932 des ZK der KPD über die Politik des größten Übels für die Arbeiterklasse: "Die Politik, die die SPD betreibt, ist ja in Wirklichkeit … die Politik des größten Übels für die Arbeiterklasse. (http://www.kurt-gossweiler.de).

POLLUTION NOCTURNE (cf. = PERTES SÉMINALES NOCTURNES) :

die nächtlichen Samenergüsse, die Pollution

POMME D'ADAM : der Adamsapfel

POMME D'AMOUR : der Liebesapfel, der Goldapfel (= die Tomate)

POMME D'ARROSOIR : die Brause, der Gießkopf

POMME D'OR: der Hesperidenapfel

la pomme d'or est aussi une variété de courge :

-

Die Sonthofen-Strategie bezieht sich auf ein Vorgehen, das Franz Josef Strauß, damals CSU-Vorsitzender und wirtschafts- und finanzpolitischer Sprecher der CDU/CSU-Fraktion im Bundestag, in einer Rede, die er am 19. November 1974 bei einer Klausurtagung der CSU-Landesgruppe des Bundestages in Sonthofen hielt, empfahl. (Wikipedia)



Kürbis Goldapfel :**Pomme dÒr** wird vor allem in Frankreich sehr gerne verspeist Felbes dünnschichtiges leicht fasriges Fruchtfleisch Mit diskretem Nuss-Geschmack Sehr gut geeignet zum Füllen (texte original sur le site http://www.kuerbishof-birkenhoerdt.de)

POMME DE DISCORDE : der Zankapfel

POMME DE DOUCHE : der Brausekopf, der Duschkopf **POMME DE PIN :** der Tannenzapfen, der Kiefernzapfen

POMPE À AIR : die Luftpumpe

POMPE À CHALEUR : die Wärmepumpe

POMPE À EAU: die Wasserpumpe

POMPE À ÉRECTION : die Penispumpe

POMPE À ESSENCE: die Benzinpumpe, die Zapfsäule; die Tankstelle (au

sens de « station service »)

POMPE À GRAISSE : die Schmierpumpe

POMPE À **HUILE** : die Ölpumpe

POMPE À INCENDIE : die Feuerwehrpumpe, die Brandpumpe

POMPE À INJECTION : die Einspritzpumpe

POMPE À MOTEUR : die Motorpumpe POMPE À VÉLO : die Fahrradpumpe

POMPE DE BATEAU : die Schiffspumpe

PONT AÉRIEN: die Luftbrücke PONT ARRIÈRE: das Achterdeck

PONT DE BATEAUX : die Pontonbrücke

PONT DE CHEMIN DE FER : die Eisenbahnbrücke

PONT DE GRAISSAGE : die Hebebühne PONT DE LA PAIX : die Friedensbrücke PONT BASCULANT : die Klappbrücke

PONT LEVANT : die Hebebrücke

PONT PROMENADE: das Promenadendeck

PONT ROULANT : die Rollbrücke PONT SUPÉRIEUR : das Oberdeck PONT SUSPENDU : die Hängebrücke

PONT TOURNANT : die Drehscheibe, die Drehbrücke

PONT TRANSBORDEUR : die Schwebefähre

PONTS ET CHAUSSÉES : das Straßenbauamt

POP ART : die Pop-Art

Pop-Art ist eine Kunstrichtung, vor allem in der Malerei und Skulptur, die Mitte der 1950er Jahre - unabhängig voneinander - in England und den USA entstand (*de.wikipedia.org/wiki*)

POP MUSIC : die Popmusik

Popmusik bezeichnet eine Musikform, die vorwiegend seit 1955 aus dem Rock 'n' Roll, der Beatmusik und dem Folk entstand und von Musikgruppen aus dem angloamerikanischen Raum wie den Beatles fortgeführt und popularisiert wurde (*de.wikipedia.org/wiki*)

PORT D'ARMES : das Waffentragen

Ich sehe wirklich nicht ein, was die Einräumung dieses Privilegs (und darum handelt es sich beim **Waffentragen**) an ausländische Polizisten rechtfertigt. (swissgunblog.wordpress.com)

permis de port d'armes : der Waffenschein

PORT D'ATTACHE: der Heimathafen

PORT DE COMMERCE : der Handelshafen

PORT DE GUERRE : der Kriegshafen

PORT DE MER : der Seehafen

PORT DE PÊCHE : der Fischereihafen

PORT DE PLAISANCE : der Jachthafen, der Yachthafen

PORT FRANC : der Freihafen PORT FLUVIAL : der Binnenhafen

PORT DE TÊTE : die Kopfhaltung

PORTE À DEUX BATTANTS : die Flügeltür

PORTE À TRAPPE : die Klapptür PORTE D'ENTRÉE : die Eingangstür PORTE DE SECOURS : der Notausgang

PORTE DE SERVICE : der Dienstboteneingang, der Lieferanteneingang

PORTE DE SORTIE : die Ausgangstür PORTE BASCULANTE : das Kipptor PORTE BATTANTE : die Pendeltür PORTE COCHÈRE : das Einfahrtstor PORTE COULISSANTE : das Rolltor

PORTE VITRÉE: die Glastür

PORTE À PORTE :

1. démarchage à domicile : der Hausierhandel, das Hausieren faire du porte à porte : von Tür zu Tür/von Haus zu Haus gehen

2. type de transport : der Tür-zu-Türfahrplan

un type de transport personnalisé, dans lequel les voyageurs sont pris en charge directement depuis leur point de départ jusqu'à leur destination, sans qu'ils aient à se rendre à une station. (Wikipedia)

PORTRAIT DE FACE : das Vorderbild, das Bild von vorne

PORTRAIT DE PROFIL : das Profil, das Seitenbild, das Bild im Profil

PORTRAIT DE TROIS QUARTS : das Dreiviertelbild, das Dreiviertel-Bild **PORTRAIT-ROBOT :**

- 1. (portrait diffusé par la police à partir des indications de témoins): das Phantombild (er); die Fahndungskizze (n)
- 2. (avis de recherche) der Steckbrief (e)

Der Steckbrief ist ein öffentliches Ersuchen um Festnahmen einer zu verhaftenden Person, welche flüchtig ist oder sich verborgen hält. Diese Öffentlichkeitsfahndung ist ein Teil der Personenfahndung. Im übertragenen Sinne wird der Begriff Steckbrief heute überwiegend für eine knappe, listenartige Darstellungen der wichtigsten Daten zu einer Person oder einem Thema verwendet. (Wikipedia)

3. (stéréotype des caractéristiques d'un type d'homme, de chose ou de concept) das Standardbild (er)

"Das Auto wird heutzutage oft einzig und allein als Transportmittel betrachtet." Pierre-Emmanuel Barjonet, Präsident des Europäischen Verbandes für angewandte Verkehrspsychologie, wehrt sich gegen das Standardbild des Automobilisten, der seinen sozialen Status oder seine Persönlichkeit mit seinem fahrbaren Untersatz zum Ausdruck bringt.(http://www.energie-environnement.ch)

POSE DE LA PREMIÈRE PIERRE (cf. PREMIER COUP DE PIOCHE) :

der erste Spatenstich, die Grundsteinlegung

POSSESSION DU BALLON: der Ballbesitz.

POSTE D'AIGUILLAGE : das Stellwerk

POSTE D'EAU : die Wasserzapfstelle POSTE D'ÉCOUTE : der Horchposten

POSTE D'ÉQUIPAGE : das Logis POSTE D'ESSENCE : die Tankstelle

POSTE D'OBSERVATION : der Beobachtungsposten

POSTE DE COMBAT: der Stellungsraum, der Stützpunkt; (marine) die

Gefechtsstation

tous au poste de combat!: alles auf Gefechtsstation!

POSTE DE COMMANDEMENT: der Gefechtsstand, die Befehlstelle;

(marine) die Operationszentrale

POSTE DE CONFIANCE : die Vertrauensstelle, der Vertrauensposten

POSTE DE CONTRÔLE : die Kontrollstelle

POSTE DE CONDUITE : das Fahrerhaus, der Fahrerstand, der Führerstand

POSTE DE GARDE : der Wachposten, der Wachtposten

POSTE DE JOUR : die Tagschicht **POSTE DE NUIT :** die Nachtschicht

POSTE DE PILOTAGE : das Cockpit, die Flugkanzel

POSTE DE POLICE : *die Polizeiwache*

POSTE DE RADIO/TÉLÉVISION: der Radio (Rundfunk)/Fernsehapparat,

der Fernseher, (langue familière) die Glotze

POSTE DE SECOURS : die Unfallstation, die Rettungsstelle **POSTE DE TRAVAIL :** die Arbeitsstelle ; die Arbeitsstation

POSTE FRONTIÈRE : der Grenzübergang, die Grenzübergangsstelle (GÜST

in der DDR)

POT À BIÈRE: der Bierkrug, das Bierseidel, der Bierhumpen

POT À **EAU** : der Wasserkrug

POT À LAIT/AU LAIT : der Milchtopf

POT À TABAC: eine pummelige Person (Forum de Leo), dicke Nudel (Sachs-

Villatte)

POT-AU-FEU: der/das Pot-au-feu

Der Pot-au-feu ist eine Suppe bestehend aus Rindfleisch, Gemüsen und gewürzt mit einem **Bouquet garni**. Dieses Gericht ist Bestandteil der traditionellen französischen Küche (http://www.rezeptewiki.org/wiki/Pot-au-feu).

wer das mag, kann **das Pot-au-feu** zum Abschluss auch noch mit etwas Cognac verfeinern. (http://www.chefkoch.de/rezepte)

POT AUX ROSES : der Rosentopf

découvrir le pot aux roses : jdm. auf die Schliche kommen

(de.bab.la/woerterbuch/franzoesisch-deutsch)

hinter das Geheimnis kommen (http://dict.leo.org/frde)

dahinterkommen, der Sache auf die Spur kommen (Sachs-Villatte)

POT CATALYTIQUE : der Katalysator

POT D'ÉCHAPPEMENT : der Auspufftopf

POT D'ÉTAIN : die Zinnkanne

POT DE CHAMBRE : der Nachttopf, das Nachtgeschirr

POT DE COLLE : der Leimtopf au figuré : er/sie ist die reinste Klette **POT DE FLEURS :** der Blumentopf

POT DE GRÈS : der Steintopf

POT DE VIN : Schmiergeld(zahlungen), Bestechungsgeld(er)

POTEAU D'EXÉCUTION : der Erschießungspfahl

POTEAU INDICATEUR : der Wegweiser

POUDRE À CANON : das Schießpulver POUDRE À ÉTERNUER : das Niespulver POUDRE AUX YEUX : die Augenwischerei

POUDRE D'ESCAMPETTE:

uniquement dans la locution « prendre la poudre d'escampette » : sich aus dem Staub machen

POUDRE DE PERLIMPIMPIN : das Wunderpulver, das Allheilmittel

POUDRE DE RIZ : der Reispuder

POULE AU POT : das Suppenhuhn, die Hühnersuppe

Poule au pot Die klassische französische Hühnersuppe, kräftig und aromatisch (www.chefkoch.de/rezepte/.../Poule-au-pot.html)

POULE AUX ŒUFS D'OR : eierlegende Wollmilchsau (http://dict.leo.org/frde) eierlegendes Woll(milch)schwein

Die Eierlegende Wollmilchsau (auch eierlegendes Woll(milch)schwein) ist eine umgangssprachliche Redewendung, die Sachen, Problemlösungen oder Personen mit der Eignung zur Erfüllung unterschiedlichster Aufgaben umschreibt. Diese Redewendung zieht den Vergleich mit einem imaginären Nutztier, das überspitzt nützlich und zugleich unrealisierbar ist. (http://de.wikipedia.org/wiki)

POULE D'EAU : das Teichhuhn **POULE D'INDE :** die Truthenne

POULE DE LUXE : die Edelnutte, die Nobelnutte, die Luxusnutte, die Nobel-

prostituierte

POULE MOUILLÉE: der Angsthase (n,n), der Hasenfuß, die Memme

PREMIER COUP DE PIOCHE : der erste Spatenstich

POUPÉE À DÉCOUPER : die Ausschneidepuppe

POUPÉE DE BOIS/ CIRE/PORCELAINE : die Holz/Wachs/Porzellanpuppe

POUPÉE DE CHIFFON : die Stoffpuppe, die Puppe aus Lumpen

POUPÉE GIGOGNE = POUPÉE RUSSE : die Matrjoschka, die Matroschka

POUTRE MAÎTRESSE : der Hauptbalken, der Hauptträger

POUVOIR ABSOLU: die Alleinherrschaft, die Omnipotenz, die uneinge-

schränkte Macht

POUVOIR D'ACHAT : die Kaufkraft

POUVOIR EXÉCUTIF : die ausführende Gewalt, die Exekutive

POUVOIR JUDICIAIRE : die richterliche Gewalt, die Judikative **POUVOIR LÉGISLATIF :** die gesetzgebende Gewalt, die Legislative

POUVOIRS PUBLICS: die Obrigkeit, die Staatsgewalt, die Behörden, die

öffentliche Hand, der Staat, die öffentliche Verwaltung

die Obrigkeit est souvent perçu comme vieilli :

"Obrigkeit" klingt für mich veraltet, oder wie Amts-/Juristendeutsch. (http://dict.leo.org/forum/)

En Suisse, il faut préciser de quelles « Behörden » il s'agit :

«Die Obrigkeit» würde in der Schweiz zwar kaum jemand sagen; bei konkreten «Behörden» ist es aber üblich, zu präzisieren z. B. als «Bundes- / kantonale / städtische / Gemeinds-Behörde» (http://dict.leo.org/forum)

'Pouvoir public' mit 'öffentliche Hand' übersetzen, geht nicht immer gut, da sich 'öffentliche Hand' stark auf das Finanzielle eingeengt hat (Subventionierung durch den Staat). (http://dict.leo.org/forum)

On aura compris que l'allemand n'a pas d'équivalent unique (et simple) de nos *pouvoirs publics*.

PRÉFET DE POLICE: der Polizeipräsident (en,en), der Polizeipräfekt (en,en)

Er ist ein politischer Beamter, wird vom Präsidenten ernannt und untersteht dem Innenministerium. Der Polizeipräfekt kann Polizeiverordnungen (arrêtés) innerhalb seines Aufgabenbereiches erlassen; teilweise werden diese gemeinsam mit dem Bürgermeister erlassen. (http://de.wikipedia.org/wiki)

PRÉLÈVEMENT LIBÉRATOIRE : die Abgeltung(s)steuer

Die Abgeltungsteuer ist eine Quellensteuer auf Kapitalerträge. Die Steuer wird dabei direkt an der Quelle – also durch den Schuldner der Erträge oder die depotverwaltende Stelle (in der Regel ein Kreditinstitut) – einbehalten und anonym abgeführt. Die Steuerberechnung erfolgt dabei mit einem feststehenden Steuersatz, der von dem persönlichen Einkommensteuersatz des Steuerschuldners unabhängig ist. Damit ist die auf die Kapitalerträge entfallende Einkommensteuer grundsätzlich abgegolten, was den wesentlichen Unterschied zu einer Kapitalertragsteuer ohne Abgeltungswirkung darstellt. (http://de.wikipedia.org/wiki)

PREMIER CLERC: der Bürovorsteher, der Leiter einer Kanzlei, der Kanzleileiter (existe au féminin : die Kanzleileiterin)

PREMIER COMMUNIANT: das Kommunionkind

(la première communion : die Erstkommunion)

PREMIER CYCLE: die Unterstufe

PREMIER DISCOURS: die Jungfernrede

PREMIER ENREGISTREMENT : die Erstaufnahme

PREMIER MINISTRE: (en France) der Premierminister; der Premier

PREMIER ŒUVRE : das Erstlingswerk, der Erstling

PREMIER PLAN : der Vordergrund (l'arrière plan : der Hintergrund)

PREMIER QUARTIER : das erste Viertel, der Halbmond

PREMIER RÔLE : die Hauptrolle

PREMIER SECRÉTAIRE:

pays communistes : der erste Sekretär

pour un parti politique : Im Deutschen entspricht es dem Vorsitzenden. (Forum de Leo)

premier secrétaire d'Ambassade : Ist das der erste Schriftführer? - sicher nicht, eher eine Art Legationsrat (Forum de Leo)

Mais : *Der Erste Sekretär* der Botschaft Ghanas spricht über die Fortschritte des ghanesischen Fußballs im internationalen Vergleich.(*http://mediathek.bpb.de*)

PREMIER VIOLON: der erste Geiger, der Konzertmeister, die

Konzertmeisterin

aussi au sens figuré : die erste Geige spielen = tonangebend / bestimmend /

federführend sein (http://www.redensarten-index.de/suche.php)

PREMIER DE L'AN: der Neujahrstag

PREMIER DU CLASSEMENT (sport) : der Tabellenführer

PREMIÈRE ÉDITION: die Erstauflage, die erste Auflage, die Erstausgabe

PREMIERS SECOURS : die erste Hilfe

PRÉPARATEUR EN PHARMACIE : der Apothekenlaborant/die Apothekenlaborantin

PRÉSENCE D'ESPRIT : die Geistesgegenwart

PRÉSIDENT À VIE : der Präsident auf Lebenszeit

PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE : der Präsident der (französischen)

Republik

PRÉSIDENT DU CONSEIL : der Ratspräsident, der Ministerpräsident, der Vorstandsvorsitzende

PRÉSIDENT DU CONSEIL D'ADMINISTRATION : der Aufsichtsratsvorsitzende, der Vorsitzende des Verwaltungsrates

PRÉSOMPTION D'INNOCENCE : die Unschuldvermutung, die Unschuldsvermutung

PRESTATEUR DE SERVICES : der Dienstleistende (ein Diensttleistender) (participe I substantivé)

PRÉTENDANT AU TITRE : der Titelaspirant (en, en)

PRÊTRE OUVRIER : der Arbeiterpriester PREUVE PAR NEUF : die Neunerprobe

PRIMA DONNA: die Primadonna

PRIME À LA CASSE : die Abwrackprämie PRIME DE RISQUE : die Risikoprämie

PRINCE CHARMANT : der Märchenprinz (en, en)

PRINCE CONSORT: der Prinzgemahl

PRINCE ÉLECTEUR : der Kurfürst (en, en) PRINCE HÉRITIER : der Erbprinz (en, en) PRINCE RÉGENT : der Prinzregent (en, en)

PRINCE DE GALLES:

1. l'héritier de la couronne britannique : der Prince of Wales

2. le tissu : der Glencheck

PRINCE DES TÉNÈBRES (= Lucifer ou Dracula) : der Fürst der Dunkelheit, der Fürst der Finsternis

PRINCIPE D'ABSTRACTION : das Abstraktionsprinzip (ien)

PRINCIPE D'ORDRE : das Ordnungsprinzip (ien)

PRINCIPE DE BASE : das Grundprinzip (ien)

PRINCIPE DE DÉVELOPPEMENT : das Entwicklungsprinzip (ien)

PRINCIPE DE GESTION : das Lenkungsprinzip (ien)

PRINCIPE DE L'ÉQUIVALENCE : das Äquivalenzprinzip (ien)

PRINCIPE DE L'UTILITÉ : das Nützlichkeitsprinzip (ien)

PRINCIPE DE PLAISIR : das Lustprinzip (ien)

PRINCIPE DE PRÉCAUTION : das Vorsorgeprinzip, das Vorsichtsprinzip (ien)

PRINCIPE DE PROPORTIONALITÉ: das Proportionalitätsprinzip, der Verhältnismäβigkeitsgrundsatz ("e)

PRINCIPE DE RÉALITÉ : das Realitätsprinzip (ien)

PRINCIPE DE SOLIDARITÉ : das Solidaritätsprinzip (ien)

PRINCIPE DE SOUVERAINETÉ: das Souveränitätsprinzip (ien)
PRINCIPE DE SUBSIDIARITÉ": das Subsidiaritätsprinzip (ien)

PRINCIPE VITAL: das Lebensprinzip (ien)

PRISE À PARTIE : der Angriff

PRISE D'AIR : der Lufteintritt, der Einlaufkanal **PRISE D'ARMES :** der (feierliche) Aufmarsch

PRISE D'ASSAUT : die Erstürmung

PRISE D'EAU: die Wasserentnahme, der Wasseranschluss, der Hydrant (en,

en)

PRISE D'INFLUENCE : die Einflussnahme PRISE D'ORGANES : die Organentnahme PRISE D'OTAGES : die Geiselnahme

PRISE DE BEC: der Wortwechsel, die Auseinandersetzung

avoir une prise de bec avec qqn. : mit jemandem aneinander geraten, sich mit

jemandem in die Haare kriegen

PRISE DE BÉNÉFICE : die Gewinnmitnahme

PRISE DE CONNAISSANCE : die Erkenntnisnahme, die Kenntnisnahme, die

Einsichtnahme

28. Dez. 2008 ... Jede revolutionäre Lage ist in ihrer ersten Phase von einer immer dynamischer verlaufenden Erkenntnisnahme gekennzeichnet. ...(www.wahrheiten.org/)

Zur Kenntnisnahme bzw. **Zur Kenntnis** ist ein Geschäftsgangsvermerk, der der Unterrichtung anderer Stellen und Sachbearbeiter über einen Vorgang dient. (wikipedia)

12. Dez..2006 Jeder Beschäftigte hat das Recht auf Einsichtnahme in seine vollständige Personalakte an dem Ort, wo sie verwaltet wird. (www.tu-braunschweig.de)

PRISE DE CONSCIENCE : das Bewusstwerden; die Einsicht

je pris conscience de : ich kam zu der Einsicht, dass....

PRISE DE CONTACT : die Kontaktaufnahme, die Fühlungnahme

PRISE DE CORPS : die Festnahme, die Verhaftung

PRISE DE COURANT : die Anschlussdose, die Steckdose

PRISE DE PAROLE : die Wortergreifung PRISE DE POSITION : die Stellungnahme

PRISE DE POSSESSION : die Besitznahme, die Besitzergreifung PRISE DE POUVOIR : die Machtübernahme, die Machtergreifung

PRISE DE RISQUES : die Risikonahme

PRISE DE SANG : die Blutabnahme, die Blutentnahme, die Blutprobe faire une prise de sang à quelqu'un : jemandem Blut abnehmen/abzapfen

PRISE DE SON : die Tonaufnahme

PRISE DE TERRAIN (aviation): Anflug und Landung

PRISE DE VOILE : die Schleiernahme

Die Schleiernahme kennzeichnet im Mittelalter die Aufnahme einer meist höhergestellten Witwe in den kirchlichen Stand der Witwen. Eine Witwe, die sich für ein gottgeweihtes Leben entschied, konnte von einem Priester oder Bischof die Witwenweihe empfangen, ohne in ein Kloster einzutreten. Sie versprach Keuschheit, verzichtete also auf eine Wiederheirat. Weiterhin wurden von ihr Demut (humilitas), Gehorsam (obedientia), Nächstenliebe (caritas) und gute Werke (bonorum operum) erwartet. Bei der Zeremonie wurden die Kleider der Witwe gesegnet und sie legte einen Schleier an, der ihren Stand nach außen hin sichtbar machte (http://de.wikipedia.org/wiki/Schleiernahme)

PRISE DE VUE: die Aufnahme, (en extérieur) die Außenaufnahme, (en intérieur) die Innenaufnahme

PRISE EN CHARGE: (taxi) die Beförderung; die Betreuung

financièrement : die Kostenübernahme ; (médecine) prise en charge ambulante i die ambulante Retreume die ambulante Therapie des ambulante

: die ambulante Betreuung, die ambulante Therapie, das ambulante

Hilfsangebot, prise en charge psychosociale : die psychosoziale Betreuung

PRISE EN CHASSE : *die Verfolgung(saufnahme)*

PRISE EN CONSIDÉRATION : die Inbetrachtnahme, die Inbetrachtziehung

PRISE EN COMPTE: die Berücksichtigung

PRISE EN MAIN: der Handgriff; (au sens d'apprentissage, de familiarisation)

der Einstieg, die Eingewöhnung (Forum de Leo)

PRIVATION D'AMOUR:

a) privation d'amour comme punition infligée par un proche (parent, partenaire sexuel) : der Liebesentzug

Liebt der überhaupt, der mit **Liebesentzug** als Strafe droht oder ihn sogar durchführt? (http://de.answers.yahoo.com)

b) sentiment de ne pas être aimé comme on le souhaiterait

der Liebesfrust, die Liebesfrustration, der Liebeshunger

Der Valentinstag brachte laut einer Umfrage **Liebesfrust** - und keine Liebeslust!(http://www.singleboersen-vergleich.at/)

Einsamkeit als **Liebesfrustration** ist eine Position, in der sich der einzelne als Sache empfindet, die niemand will. (http://books.google.de)

Liebeshunger: "Warum beachtet der Mann mich nicht?"

(http://hilgemeier.gmxhome.de/texte/liebeshunger.htm)

Le passage suivant du roman de L.Guilloux *Le sang noir*

Dans son fond de Sibérie, on pouvait bien ajouter au manque, à la privation de musique, au manque, à la privation d'amour, au manque, à la privation de tout - ô Toinette! - non pas le manque et la privation de lettres .(p.260)

a été ainsi traduit :

In der Grabeskälte seines Daseins, in dem er Mangel und Entbehrung litt an allem, Mangel und Entbehrung an Musik, Mangel und **Entbehrung an Liebe** - o Toinette! -, mochte er auch noch Mangel und Entbehrung an Briefen leiden. (*Schwarzes Blut*, p.245)

PRIVATION DE LIBERTÉ: der Freiheitsentzug

PRIX ALIMENTAIRES : die Lebensmittelpreise

PRIX À LA CONSOMMATION: der Verbraucherpreis

PRIX À FORFAIT : der Pauschalpreis

PRIX À L'EXPORTATION : der Exportpreis PRIX À L'IMPORTATION : der Importpreis

PRIX À L'UNITÉ : der Einzelpreis, der Stückpreis

PRIX AU MARCHÉ NOIR : der Schwarzmarktpreis

PRIX AU MÈTRE CARRÉ : der Quadratmeterpreis

PRIX CASSÉ: der Schleuderpreis, neudeutsch: Schnäppchenpreis

PRIX COURANT: der Listenpreis

PRIX COUTANT : der Selbstkostenpreis

PRIX D'ACHAT: der Anschaffungspreis, der Beschaffungspreis, der Ein-

deckungspreis, der Einkaufspreis

PRIX D'AMI : der Freundschaftspreis

PRIX D'APPEL: der Lockpreis

PRIX D'EXCELLENCE : der Preis für hervorragende Leistungen, der Prix

d'excellence (Schweiz)

12.02.2009 **Der Prix d'Excellence 2008** ging an die Spanierin Sofia Blanco Santos. Die Absolventin der Privatschule Le Rosey wurde während ihrer Zeit am berühmten Internat darauf vorbereitet, stets nach besten Resultaten zu streben. (http://emagazine.creditsuisse.com)

PRIX DE DUMPING : der Dumpingpreis

PRIX DE DÉTAIL : der Einzelhandels(verkaufs)preis, der Endverbraucher-

preis (EVP in der DDR), der Kleinhandelspreis

PRIX DE FABRICATION : der Herstellungspreis

PRIX DE GROS: der Großhandelspreis

PRIX DE REVIENT : der Selbstkostenpreis, der Gestehungspreis

PRIX DE VENTE : der Kaufpreis, der Verkaufspreis

PROBLÈME RELATIONNEL: das Beziehungsproblem

PROBLÈME DE SANTÉ PUBLIQUE : das Volksgesundheitsproblem

PROCÉDURE DE COMPARUTION IMMÉDIATE : das Eilverfahren

PROCÉDURE DE CONCILIATION : das Schlichtungsverfahren

PROCÉDURE DE REDRESSEMENT JUDICIAIRE: das Insolvenzverfahren

PROCÉDURE D'URGENCE : das Dringlichkeitsverfahren

PROCÉDURE DE SÉLECTION : das Auswahlverfahren, der Auswahlprozess

PROCÈS EN DIFFAMATION: der Verleumdungsprozess

PRODUCTION À LA CHAÎNE : die Fließbandproduktion

PRODUCTION D'ÉLECTRICITÉ: die Stromerzeugung, die Stromgewinnung

PRODUCTION D'ÉNERGIE HYDRAULIQUE : die Wasserkrafterzeugung

PRODUCTION DE CHALEUR : die Wärmeerzeugung

PRODUCTION DE MASSE/EN MASSE : die Massenherstellung, die Massenproduktion

PRODUCTION EN FLUX TENDU(S) : die Just-in-time-Produktion, die bedarfssynchrone Produktion

Just-in-time-Produktion (kurz: just in time, *JIT*) oder auch **bedarfssynchrone Produktion** bezeichnet eine Produktionsstrategie, die als Ziel die Schaffung durchgängiger Material- und Informationsflüsse entlang der Lieferkette (engl. *Supply Chain*) verfolgt und zur schnelleren Auftragsbearbeitung sowie Auftragsflüssen führen soll. Sie basiert auf einer interorganisatorischen Prozessbetrachtung. (*http://de.wikipedia.org/wiki*)

PRODUCTION EN SÉRIE: die Serienfertigung, die Serienproduktion, die serienmäßige Fertigung

PRODUCTION ANIMALE : die Tierzucht, die Viehwirtschaft

PRODUCTION INDUSTRIELLE: die gewerbliche Produktion, die Indus-

trieproduktion

PRODUCTION MINIÈRE: die Förderleistung

PRODUIT DE MARQUE : das Markenprodukt, die Markenware

PRODUIT DÉRIVÉ: das Derivat

PRODUIT FINI: das Fertigerzeugnis/fabrikat/produkt, die Fertigware, das

Ganzfabrikat

PRODUIT INTÉRIEUR BRUT (PIB) : das Bruttoinlandsprodukt (das BIP)

PROFANATION DE CADAVRES : die Leichenschändung

PROFESSION DE FOI: *die Glaubensbekenntnis*, (Église catholique) *die Profess*; politisch (z.B. bei Wahlen zu Schulgremien) *die Absichtserklärung*

PROFITEUR DE LA CRISE : der Krisenprofiteur

PROGRÈS MORAL/SOCIAL/TECHNIQUE: der moralische/soziale/technische Fortschritt

PROJET DE BUDGET: der Budgetplan, der Haushaltsentwurf

PROJET DE LOI : der Gesetzentwurf

PROJET DE RÉSOLUTION : der Resolutionsentwurf

PROMESSE DE GASCON/D'IVROGNE/EN L'AIR: die leere Versprechung

À suivre/ Fortsetzung folgt...

Marc Debono (Université François Rabelais de Tours) 2013 : *Langue et droit. Approche sociolinguistique, historique et épistémologique* = Proximités – Sciences du langage ; Éditions Modulaires Européennes

Résumé: Cet ouvrage propose une mise en perspective sociolinguistique, historique et épistémologique visant à éclairer la manière dont s'articulent le « linguistique » et le « juridique ». Une étude approfondie de la longue tradition de théorisation des rapports entre « langue » et « droit » met d'abord à jour le déterminisme linguistique qui l'imprègne : la pensée juridique serait inextricablement liée à la langue de son expression. Ce déterminisme servant le plus souvent des mouvements d'affirmation identitaire contre l'autre, les fonctions et les implications éthico-politiques d'un rapport d'exclusivité trop souvent posé entre langue et droit mérite d'être interrogé : des manifestations récentes d'hostilité vis-à-vis du plurilinguisme juridique européen invitent en effet à être vigilant. L'ouvrage éclaire ensuite les raisons profondes de la solidité des objets construits que sont la « langue » et le « droit », et ceci du triple point de vue des représentations linguistiques, de l'histoire linguistique et juridique française, et des épistémologies disciplinaires - en droit et en sciences du langage. Dans le domaine juridique, on remarquera que la stabilisation de la relation signe/sens constitue un idéal s'exprimant chez les juristes à travers diverses représentations linguistiques. La recherche de la sécurité juridique peut expliquer une conception - majoritaire dans le monde du droit – du fonctionnement de la langue comme un système de rapports prédictibles, stables et homogènes. Cette représentation sera utilement mise en perspective historique : l'histoire des unifications linguistique et juridique montre en effet une étonnante synergie, la langue et le droit français se construisant conjointement, se « solidifiant » dans la perspective de l'édification statonationale. Les épistémologies disciplinaires ont logiquement été marquées par cette histoire intriquée, et cet ouvrage se propose de mettre en évidence les « anciennes et profondes affinités » existant entre sciences linguistiques et juridiques (Besse, 2000 : 737).

Jun HE 2013 Die Auswirkungen der englischsprachigen Hochschullehre in Deutschland auf das Deutschlernen in China. Frankfurt am Main: Peter Lang 232S. ISBN 978-3-631-62652-8. 49,95 €.

Dieses Buch wurde als Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades im Fachbereich Geisteswissenschaften der Universität Duisburg-Essen vorgelegt. Die Arbeit greift einen Themenkomplex auf, über den seit etwa 10 Jahren heftig diskutiert wird und der bei zahlreichen Sprachenplanern, Bildungs- und Wissenschaftspolitikern, Lehrkräften der darauf bezogenen Hochschulfächer und Mittlerorganisationen der deutschen auswärtigen Kultur- und Sprachenpolitik fokussiert wird. Das spezielle Thema der vorliegenden Dissertation wurde in der letzten Zeit zwar immer wieder gestreift, war aber bisher noch nie Gegenstand einer umfangreicheren Untersuchung. Daher ist die vorliegende Arbeit hochinteressant.

Das Buch ist in sieben Kapitel gegliedert (A-G). Nach der Fragestellung und der Vorstellung des Untersuchungsdesigns fasst der Autor im Teil A den aktuellen Forschungsstand bezüglich des sprachlichen Aspekts in internationalen Studiengängen Deutschlands zusammen, unter anderem auch im Vergleich zu anderen europäischen Ländern. Zudem wird auf die Forschungslücke bezüglich der Auswirkungen englischsprachiger Hochschullehre in Deutschland auf den Germanistik- und DaF-Bereich hingewiesen, insbesondere außerhalb des deutschsprachigen Raumes.

In Kapitel B werden im Rahmen der Sprachenpolitik die Begriffe "Sprach- und Sprachenpolitik" differenziert, auf die Bedeutung der Schule und Hochschule (als der Domänen der Sprachenpolitik) hingewiesen, und die Interessenkonflikte der Akteure und Interessengruppen der Sprachenpolitik analysiert.

Kapitel C thematisiert die Geschichte und den Status von Deutsch als internationaler Wissenschaftssprache. Schwerpunkte dieses Kapitels sind die Begründung des Verfalls von Deutsch als Weltwissenschaftssprache sowie die Analyse der Variablen bei der Sprachwahl in der wissenschaftlichen Kommunikation.

Kapitel D referiert zuerst ausführlich über die Rahmenbedingungen der internationalen Studiengänge an deutschen Hochschulen. Wer sich über die Zielsetzung, Sprachenpolitik der internationalen Studiengänge sowie die Rolle von DaF in den internationalen Studiengängen informieren will, dem bietet dieser Teil einen klaren Überblick. Der zweite Teil dieses Kapitels ist der Charakterisierung der internationalen Studiengänge gewidmet. In Anlehnung an Motz 2005¹ definiert der Autor den Begriff "internationale Studiengänge" auf Basis dreier Kriterien, nämlich "Studienmerkmale", "Zielgruppe" und "Ziele". Dieser Teil bietet viele Fakten und Daten über die sprachliche Situation in internationalen Studiengängen an deutschen Hochschulen. Dass die englischsprachige Hochschullehre sowohl Vorteile als auch Risiken bergen könnte, fasst der Autor am Ende dieses Kapitels zusammen. Während die fünf Vorteile relativ überzeugend formuliert werden, sind die zwölf nach Ammon² präsentierten

¹ Markus Motz (Hg.) Englisch oder Deutsch in Internationalen Studiengängen? Peter Lang Verlag, Frankurt am M., 2005.

² Ulrich Ammon Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Lehre an den deutschsprachigen Hochschulen. De Gruyter, Berlin New York, 1998.

Risiken eher Diskussionspunkte, die in der öffentlichen Debatte um englischsprachige Lehre regelmäßig aufgeworfen werden. Da diese zwölf Punkte 1998 formuliert wurden, zu einer Zeit, als sich die englischsprachige Hochschullehre gerade erst etablierte, sind einige von ihnen, wie "Auflösung der deutschen Sprachnation" oder "Gefahren staatlicher Zweisprachigkeit", heute durch die Praxis offensichtlich widerlegt und deshalb nicht mehr nennenswert.

Kapitel E ist wegen des langjährigen Bildungshintergrundes des Autors in China besonders umfassend. Es bietet dem Leser einen Überblick über den Deutschunterricht in China sowohl heute als auch in der Geschichte. In dem Teil über den heutigen Deutschunterricht legt der Autor hauptsächlich das Gewicht auf die "drei Säulen" – Germanistik, Deutsch als Zusatzfach und Intensivkurse. Über die Motive des Deutschlernens chinesischer Studierender gibt es nicht viele Studien. Hier stützt sich der Autor hauptsächlich auf Li und Fan, die ihre Forschungsergebnisse in Deutschland veröffentlicht haben. Die auf Chinesisch verfassten Arbeiten zu diesem Thema lässt der Autor leider außer Acht.

Kapitel E, der empirische Teil, ist ohne Zweifel das Kernstück der Dissertation. Es beinhaltet hauptsächlich zwei Umfragen: eine unter chinesischen Deutschlehrern und -lernern in China sowie eine unter chinesischen Teilnehmern an internationalen Studiengängen in Deutschland. Die erste Umfrage liefert viele interessante Untersuchungsergebnisse über Motive chinesischer Studierender zur Wahl Deutschlands als Studienland, über Stellungnahmen zu Deutschkenntnissen als sprachlichen Barrieren, über den Kenntnisstand über englischsprachige Studiengänge, über Stellungnahmen zu Vorteilen der englischsprachigen Hochschullehre für chinesische Studierende, zur Bevorzugung Deutschlands als Studienland aufgrund der englischsprachigen Hochschullehre sowie zum Attraktivitätsverlust des Deutschlernens in China aufgrund englischsprachiger Hochschullehre. Durch die Umfrage kommt der Autor zum Ergebnis, dass im Großen und Ganzen die englischsprachige Hochschullehre in Deutschland bei den Chinesen ziemlich positiv angenommen wird. Darüber hinaus gehen gut 70% der befragten Deutschlehrenden und ca. 60% der Deutschlernenden davon aus, dass ein möglicher Attraktivitätsverlust des Deutschlernens in China nicht zu befürchten sei. Dieses Ergebnis entspricht durchaus nicht der weit verbreiteten Sorge um die Existenz des Fachgebiets DaF, insbesondere im nicht-deutschsprachigen Ausland. Aber der Autor warnt gleichzeitig davor, dass sich das Ergebnis nicht auf andere nicht-deutschsprachige Länder übertragen lässt, in denen ein besonders drastischer Schwund der Zahlen an Deutschlernern zu verzeichnen ist. Aus der Befragung unter den chinesischen Studierenden in internationalen Studiengängen deutscher Hochschulen ergibt sich die Bestätigung, dass über 80% bereits in China Deutsch gelernt haben. Ohne englischsprachige Hochschullehre würde knapp die Hälfte der Befragten nach Deutschland kommen. Dies kann nach Jun HE als Beleg für die tendenzielle Zunahme der chinesischen Deutschlernenden im Heimatland gewertet werden. Dennoch sollte man nicht zu optimistisch sein, denn die Lernbiographie der Befragten weist eine relativ geringe Intensität auf.

Das Buch dürfte für die deutschen Hochschulen, Sprachenplaner, Bildungspolitiker sowie alle DaF-Lehrenden und Studierenden von großem Interesse sein, insbesondere für diejenigen, die in dieser Richtung weiter forschen wollen. Ausführliche Daten und rezente Fakten werden ihren Forschungsblick erweitern.- (*Huang, Chongling*, Tongji-Universität, Shanghai)

Gabriele KLOCKE 2013 Entschuldigung und Entschuldigungsannahme im Täter-Opfer-Ausgleich – Eine soziolinguistische Untersuchung zu Gesprächsstrukturen und Spracheinstellungen (Peter Lang, 383 p., 62,95€)

Le droit allemand, comme le droit français (médiation pénale), prévoit, ceci afin d'éviter un procès et (je suppose) de délester les tribunaux et de désengorger les prisons, une procédure de conciliation entre un coupable et une victime pour des délits relativement mineurs : Täter-Opfer-Ausgleich. Un médiateur (une médiatrice) réunit les deux parties et une procédure ritualisée se déroule, au cours de laquelle le médiateur s'efforce d'amener le coupable à présenter des excuses et la victime à les accepter. Dans une société civilisée, cela devrait aller de soi. En fait, il s'avère qu'il est souvent plus facile d'insulter ou de frapper que d'exprimer des regrets, voire des remords, de la sincérité desquels on peut d'ailleurs douter. Et il n'est pas facile non plus, quand on a reçu des injures ou des coups ou vu ses biens endommagés, d'excuser ou de pardonner. Donc ce double rituel pose des problèmes à la fois juridiques et linguistiques dont traite cette Habilitationsschrift, et qui sont pour le linguiste non juriste une véritable révélation. L'auteure examine successivement : die strafrechtliche und kriminologische Perspektive, die sprachwissenschaftliche Perspektive, die Methodologie, den empirischen Ergebnisteil et termine par une Diskussion qui se situe toujours dans la perspective double de la langue et du droit. Suit l'inévitable bibliographie (*Literatur*), très détaillée, et deux annexes : *Kategorienset* der Inhaltsanalyse et Inhalte des Fragebogens (envoyé aux médiateurs).

Le travail est mené avec une rigueur, un soin, une précision et une clarté admirables. On ne voit pas quel aspect du problème aurait été omis ou négligé. Les difficultés nombreuses et diverses qu'a rencontrées notre collègue pour la collecte des données, les contacts et les relations avec les médiateurs, difficultés qui en auraient rebuté plus d'un et qui ont retardé le déroulement de la recherche, sont évoquées en détail mais sans pathos, ce qui les rend d'autant plus émouvantes. Il est dommage que Gabriele Klocke n'ait pu obtenir que quatre enregistrements, par ailleurs fort précieux, et qu'elle analyse à fond, tout comme les réponses, heureusement plus nombreuses, des médiateurs aux interviews et aux questionnaires.

Le linguiste remarque que l'acte de s'excuser (qui ne passe pas forcément par *ich entschuldige mich/ich bitte um Entschuldigung*) pose souvent aux coupables des problèmes langagiers selon l'origine sociale, le niveau d'études et la maîtrise plus ou moins grande de la langue (*Sprachkultiviertheit*), une langue parfois teintée de dialecte. L'excuse s'accompagne éventuellement d'un comportement paralinguistique (par exemple : la main tendue), d'offre de compensation matérielle et d'autres signes de bonne volonté, comme une invitation à sortir ensemble. Ces problèmes se retrouvent au niveau de l'acceptation (*vergeben* et *verzeihen* ne sont pas exactement synonymes) et l'on trouve d'autres formules (par exemple : *schon gut, schon vergessen*). On ne parvient pas aisément, si l'on y parvient, au baiser Lamourette et l'on constate que le travail des médiateurs est loin d'être une partie de plaisir, qu'il leur faut beaucoup de diplomatie, de doigté et de patience. Mais je renvoie à la lecture du livre, jamais ennuyeuse et toujours enrichissante. Un bon exemple de recherche bien conduite et réussie et qui, en cette époque de plagiats et autres turpitudes, fait honneur à l'université allemande. – *Yves Bertrand*

JOACHIMSTHALER Jürgen / **KOTTE Eugen** (Hrsg.) 2009 *Theorie ohne Praxis-Praxis ohne Theorie?* Kulturwissenschaft(en) im Spannungsfeld zwischen Theorie, Didaktik und kultureller Praxis. München: Verlag Martin Meidenbauer ISBN 978-3-89975-175-8. 228 pages, prix: 39, 90 euros.

L'ouvrage est le second tome d'une collection fortement auto-réferentielle consacrée aux Sciences culturelles, la collection Kulturwisssenschaften als interdisziplinäres Projekt de la maison d'édition Martin Meidenbauer, qui a été intégrée depuis dans le programme de l'éditeur Peter Lang. Il présente quinze contributions d'une longueur de 10 à 25 pages, dont la lecture n'est pas de tout repos. Pour cette raison, il m'a semblé mieux pouvoir lui rendre justice par une synthèse que par une analyse. Le sous-titre « Theorie ohne Praxis-Praxis ohne Theorie? », par lequel J. Joachimsthaler et E. Kotte voulaient problématiser leur approche, peut en effet être pris au pied de la lettre comme les deux pièges entre lesquels se meut l'enseignement de la littérature et de la civilisation pour les apprenants de l'allemand langue étrangère (DaF).

Du côté de la « Theorie ohne Praxis » se situe le danger de la fuite dans le culturel d'une germanistique dont les domaines de spécialité ont été partiellement déligitimés depuis les réformes de l'enseignement supérieur du processus dit de Bologne : la nouvelle démocratisation amène dans les cursus DaF, en Allemagne comme dans les autres pays (ici USA, Finlande ou Pologne) des étudiant/e/s caractérisés par une formule redoutable « die kennen nichts, wissen nichts und können über ihr Nicht-Wissen nicht einmal in richtigem Deutsch parlieren » (p. 168). Le caractère fortuit des objets textuels (textes littéraires) et historiques (« Realien ») que les universitaires sont amenés à leur présenter, ainsi que la nécessaire superficialité de leur traitement conduisent à un discours enseignant qui planera d'autant plus loin du sol que, si l'on suit le théoricien Joachimsthaler, la science culturelle est synonyme de « Kosmos » (p. 164), car « Tout est culture et la culture est tout. » (p. 140) La culturalisation du social, politique, économique, militaire ou religieux compenserait ainsi la perte en contenus de la transmission. Pour reprendre une métaphore utilisée par un autre auteur. Hans-Joachim Althaus, dans sa contribution au titre parlant « Was müsste man nicht alles wissen! Landeskunde als Teildisziplin im Studium Deutsch als Fremdsprache», la Cendrilloncivilisation devient alors reine des Sciences Culturelles (p. 140). Frank Schuster renchérit sur cette crise de l'enseignement de la civilisation (en tant que « Landeskunde ») en faisant l'hypothèse que la globalisation d'un monde dans lequel il est plus facile de voyager et dont chaque ville ou région fait l'objet d'un article illustré à portée de clic wikipédiesque enlève son utilité à l'enseignement d'un savoir concret et politique sur les pays dont on étudie la langue (p. 190).

Du côté de la pratique sans la théorie, en tout cas sans théorisation de l'enseignement de la culture, se rangent les contributions traitant de la littérature : les articles de Katharina Keim sur le théâtre documentaire « Ästhehik der Fakten : Synthetische Spiel-und Denkformen des Dokumentarischen und Fiktiven in der gegenwärtigen Theater- und Kulturlandschaft » 87-98, d'Eva Kormann sur la littérature après Auschwitz, « Trauma und Tabu. Literatur und Literaturdidaktik im Angesicht der Shoah » 55-65, ou de Gertrud Rösch sur le genre dans la prose moderne de langue allemande, « Reiche Mädchen. Zu (k)einem neuen Frauentyp der neueren deutschen Literatur »119-130, sont ainsi des contributions tout à fait

intéressantes par leur objet, mais qui n'entrent pas en dialogue avec les thèses les plus fortes de l'ouvrage. Elles se situent cependant à un niveau méta-réflexif bien supérieur à la bête noire de tous les auteurs, le traitement interculturel trivial qui transforme les faits sociaux-historiques, ces fameuses « dimensions cachées » de E. T. Hall¹, en techniques pratiques pour expats. Diverses formules assassinent ce pseudo-savoir interculturel, riche en stéréotypes actuels et malentendus futurs, et les dilettantes qui l'enseignent, par exemple pp. 133-134.

De façon générale, l'histoire – c'est-à-dire la civilisation allemande dans la perspective du germaniste français- tire mieux son épingle du jeu que la littérature dans ce déshabillage des théories académiques contemporaines par les disséqueurs roboratifs que sont ces didacticiens de haut vol. Les contributions de Eugen Kotte, enseignant la didactique de l'histoire à Vechta ou de Bernd Schönemann de l'Université de Münster, proposent les thèses stimulantes de l'histoire comme fiction (au sens d'artefact, pas au sens de mensonge, pp. 100-101) ou remettent en question le « imperial overstretch » de la théorie assmannienne² de la mémoire, par laquelle l'Histoire-discipline a implosé. Les débris de cette implosion contemporaine sont aux deux extrémités de l'échelle sociale, l'histoire comme évènement médiatisé populaire (« Event »), par exemple le tournoi en habit de chevalier sur la place moyenâgeuse de la petite ville de festival, et la muséographie très conceptuelle goûtée par l'intelligentsia.

Peut-être conscients d'avoir fortement sollicité leur lectorat du point de vue formel (lecture ardue de certains articles) et intellectuel —on voit s'effondrer au fil des articles les modèles épistémologiques des disciplines-, les directeurs de la publication tirent un bilan aux accents réconciliateurs, et ré-apparient la littérature avec la mémoire individuelle et l'histoire avec la mémoire collective. Mais à buter en conclusion comme en introduction sur le rappel que toute compétence interdisciplinaire suppose des compétences disciplinaires et à lire comme l'une des toute dernières phrases de l'ouvrage l'avertissement « Es gibt kein Ganzes ohne seine Teile », on interprète que la publication avertit surtout du danger de la dissolution de toute connaissance spécialisée dans le Grand Tout culturel.

L'ouvrage, et notamment son article central « Xenodoxie. Kultur als Praxis », pp 143-166, par Jürgen Joachimsthaler, est à recommander aux collègues qui ne craindront pas de voir ébranler leurs positions théoriques sur la transmission des cultures qui vont avec les langues. On regrettera ainsi l'absence d'une bibliographie générale à la fin du volume, car celui-ci invite à poursuivre la quête du sens de la Culture. Cette dernière, objet central de toutes les préoccupations, y connaît des définitions multiples, pour certaines fortement politisées (p. 149, façon de trouver naturel ce qui est le résultat d'une possession de classe), pour d'autres nihilistes (p. 151, reculant au fur et à mesure des progrès de la démocratisation et de l'instruction), qui ne peut qu'amener chacun/e à élaborer la définition qui fera sens dans son propre engagement personnel et professionnel. - *Odile Schneider-Mizony*.

¹ Edward T. Hall (1971) *La dimension cachée* et (1984) *Le langage silencieux*. Editions du Seuil.

² Représentée notamment par l'ouvrage de Jan Assmann (1992) *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen.* München, et poursuivi par celui de Aleida Assmann (2006) *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik.* München.

Klaus FISCHER, Fabio MOLLICA Hrsg. 2012 Valenz, Konstruktion und Deutsch als Fremdsprache = Deutsche Sprachwissenschaft international Band 16 Peter Lang 302 S.

Der 16. Band der Reihe *Deutsche Sprachwissenschaft international*, 2012 bei Peter Lang unter dem Titel *Valenz, Konstruktion und Deutsch als Fremdsprache* erschienen, umfasst insgesamt 11 Beiträge, von denen sieben Schriftfassungen von Vorträgen sind, die 2010 auf der Tagung *Deutsche Sprachwissenschaft in Italien* gehalten wurden. Die Herausgeber des vorliegenden Bandes haben in diesem die Vortragsniederschriften um vier Beiträge von spanischen und deutschen Sprachwissenschaftlern erweitert. Dem Vorwort zufolge ist ein Ziel des Bandes, die von Valenztheoretikern intensiv geführten Diskussionen über konstruktionsgrammatische Ideen fortzusetzen, die ebenfalls ein wichtiges Thema der Jahrestagung 2010 des Instituts für deutsche Sprache war, als es um « sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik » ging. So sind die ersten fünf Beiträge des Bandes (von Eroms, Fischer, Miyake, Möller und Welke) dieser eher theoretischen Auseinandersetzung mit Valenz- und Konstruktionstheorien zuzurechnen, während es im zweiten Teil in sechs Beiträgen (von Dominguez Vazquez, Hans-Bianchi, Heringer, Mollica, Nied-Curcio und Rieger) um Fragen der Anwendung insbesondere der Valenztheorie bei Sprachvergleichen und in der DaF-Praxis geht.

Im ersten Teil des Bandes stellt Hans-Werner Eroms in seinem Artikel Die Grenzen der Valenzen Konstruktions- und Valenzgrammatiken einander gegenüber. Während Konstruktionsgrammatiken immer das aus syntaktischen Mustern Fixierte in den Vordergrund stellen, haben, so bilanziert der Autor, projektionistische Theorien wie die Valenzgrammatiken sicherlich Grenzen, die sich aber ausdehnen lassen, wenn man das Prinzip regulärer valenzieller Erhöhung gelten lässt, also von der Existenz fester und latenter Valenzen ausgeht. Klaus Welke stellt in seinem Beitrag Das Passiv im Deutschen bezüglich der Konstruktionsgrammatiken fest, dass sie in vielerlei Hinsicht bisher auch nicht über eine Analyse des Passivs als Konversion mit einem Tausch syntaktischer Rollen hinausgekommen sind. Nach Welke sind Passivsätze aber als Vorgangssätze zu betrachten. Im persönlichen Vorgangspassiv ist der Vorgangsträger das Subjekt, das auf das akkusativische Objekt des Aktivs in der Rolle des Patiens zurückgeht. Das unpersönliche Passiv hingegen (es wurde getanzt, gegessen, gefeiert ...) ist dem Autor zufolge eine Vorgangskonstruktion ohne Vorgangsträger (und ohne Subjekt). Es setzt jedoch wie das persönliche Passiv ein Agens voraus, da Agentivität eine Grundbedingung der Valenzvererbung beim Passiv ist. Für den Autor ist es die Konstruktionsbedeutung des Passivs, die sich mit der Zeit verselbständigt hat, so dass manchmal sogar Passivsätze zu Vorgangsverben gebildet werden können, die eigentlich das Passiv nicht zulassen, wie es das folgende Beispiel zeigt: Damals wurde in Deutschland viel gestorben. Die bisher erwähnten Autoren gestehen konstruktionstheoretischen Ansätzen aber vor allem eine komplementäre Rolle bei der Analyse der von ihnen behandelten Phänomene zu. So ist es auch bei Klaus Fischer, der in seinem Artikel Spaltsätze: Summen der valenztheoretischen Teile oder konstruktionelle Unikate letztendlich zum Schluss kommt, dass es-Spaltsätze des Typs Es ist der Finanzminister, der Sparmaßnahmen fordert überwiegend kompositionell analysierbar sind. Die Elemente des fokussierenden Spaltsatzes haben die gleichen grammatischen Funktionen, die sie auch sonst haben. Die Prädikativkonstruktion funktioniert nach der Art präsentierender Sätze (Das sind meine Kinder), die ebenfalls phorische Elemente (das, es ...) enthalten. Der sich anschließende Relativsatz enthält wie üblich eine Prädikation mit einer Leerstelle. Einen der Konstruktion eigenen, idiosynkratischen Aspekt erkennt Klaus Fischer im resultierenden Bezug des *es* auf ein Element im abhängigen Relativsatz, nämlich auf den phorischen Anteil des Relativpronomens. Für ihn sind fokussierende Spaltsätze also im Wesentlichen Summen ihrer valenztheoretischen Teile, nur zu einem kleinen Teil konstruktionelle Unikate.

Ein Fazit der Autoren des ersten, der Grundlagenforschung zuzuordnenden Teils des Bandes ist also, dass konstruktionsgrammatische Ansätze bei der erklärenden Beschreibung vieler Strukturen (siehe u.a. Passiv und Fokuskonstruktionen) keine wirklich probate Alternative zur kompositionellen, valenztheoretischen Analyse sind. Nur Yoko Miyakes Beitrag Transitive Konstruktionen bei den deutschen Emotionsverben hält es für möglich, transitive Konstruktionen mit Emotionsverben durch die konstruktionsgrammatische Perspektive adäquater zu analysieren als durch andere - syntaktische - Ansätze. Für Yoko Miyake ist aus konstruktionsgrammatischer Sicht eine sprachintuitiv nachvollziehbare Erklärung solcher Strukturen mit Emotionsverben, die einerseits den die Emotionen Erfahrenden in den Akkusativ setzen (Das ängstigt / freut / ärgert mich), andererseits aber auch in den Nominativ (Ich fürchte / hasse die Polizei), dass es im ersten Fall um den Zusammenhang des « Experiencers » mit der Außenwelt geht, im zweiten nur um dessen Innenwelt. Einen Ausblick auf den der angewandten Forschung zuzurechnenden zweiten Teil des Bandes gibt im theoretischen Teil eigentlich nur der Beitrag Max Möllers Lies dich glücklich! Ausdruckspotential und Gebrauchspräferenzen resultativer Ausdrücke am Beispiel Emotionen. Hier wird auf mögliche Anwendbarkeit im DaF-Unterricht verwiesen. Es wird u.a. angeregt, anhand von Korpus-Belegen des Lemmas begeistern mit fortgeschrittenen Lernern die aktivische Verwendung jedn. begeistern, den präpositionalen Anschluss von / über etw. begeistert sein sowie attributive Verwendungen wie die begeisterten Zuschauer und die Verbindung sich (von etw.) begeistert zeigen herauszuarbeiten.

Der zweite Teil des Bandes beginnt mit einem zu didaktischen Überlegungen anregenden, einprägsamen Artikel Hans-Jürgen Heringers (Valenz auf die Füße gestellt?), der den Einsatz von Chunks (serielle Satzausschnitte) beim Spracherwerb DaF beleuchtet. Ausgangspunkt ist für den Autor die Erkenntnis der Lernpsychologie, dass syntagmatische Muster meist als unanalysierte Einheiten verstanden und reproduziert werden. Heringer stützt sich bei der von ihm empfohlenen Vorgangsweise auf empirisch gewonnene Chunks, insbesondere auf solche, die aus den Korpora des IdS wie der Kookkurenzdatenbank CCDD gewonnen werden können. Neben einer Filterung mit Lernervokabular eines bestimmten Niveaus (z.B. B1 oder B2) empfiehlt der Autor, bei der Behandlung von Verbstrukturen auf die Frequenz der die Slots füllenden Elemente und auf grammatische Diversität zu achten. Für ein Verb wie erreichen kann man z.B. die häufig auftretenden Kookkurrenzen nach der Valenzstruktur V + AKK (das Finale, einen Ort, sein Ziel, ein breites Publikum, keine Einigung ... erreichen), aber auch nach den vorkommenden Subjekten (die Temperaturen, der Streit, der Brief ... erreich/t/en) sowie nach den Angaben (leicht, direkt, zu Fuß, per Mail ... erreichen) ordnen. Von solchen repräsentativen Kookkurrenzen ausgehend ist es dann möglich, didaktische Übungen (z.B. Lückenfüllaufgaben) anzubieten. Heringer zieht die Bilanz, dass die Ermittlung verbaler Strukturen in großen Korpora eine empirische Grundlage schafft, die Musterlernen anstatt

Regellernen ermöglicht. Deklarative Regeln erzeugen nämlich dem Autor zufolge oft nicht den erhofften Effekt, so dass Chunks sich für die Vor- und Einführung deutscher Verb- und Satzmuster besser eignen mögen.

In zwei weiteren Artikeln des auf DaF ausgerichteten zweiten Teils des Bandes beschäftigen sich zwei in Italien tätige Linguistinnen mit dem Beitrag, den Valenz im DaF-Unterricht leisten kann. Martina Nied-Curcio gibt in Valenz? Auf jeden Fall! – Aber nicht nur einen Überblick über den Einfluss von Valenzgrammatiken auf DaF-Lernergrammatiken und auf entsprechende Valenzwörterbücher. Sie stellt fest, dass den bisher größten Einfluss auf DaF-Lehrwerke die Deutsche Grammatik Ulrich Engels hatte. Die verschiedenen Auflagen dieser Grammatik beschäftigen sich nicht nur mit dem Verb als Regens, sondern führen insbesondere in die systematische Unterscheidung zwischen den unterschiedlichen Arten von Ergänzungen und Angaben ein. Trotz der Übernahme solcher valenztheoretischer Überlegungen in DaF-Grammatiken und Lehrwerke erscheint der Autorin die Darstellung von Valenztheorien insgesamt in diesen Materialien ziemlich konfus und inkonsequent. Wie Hans-Jürgen Heringer plädiert Martina Nied-Curcio im Übrigen dafür, Valenzmodelle um Kollokationen, Konstruktionen und Chunks zu erweitern. Die zweite ebenfalls in Italien arbeitende Sprachwissenschaftlerin und DaF-Lehrende, Marie Antoinette Rieger, setzt sich in ihrem Beitrag Valenz und Wortstellung auch für die systematische Unterscheidung zwischen Ergänzungen und Angaben und die Erläuterung der Wortstellungsregeln ein, wie sie Ulrich Engels Deutsche Grammatik enthält. Dabei sei es besonders hilfreich zu erkennen, so Rieger, dass im Deutschen bestimmte Klassen von Ergänzungen die Klammerstruktur des Satzes mitgestalten und daher in End- bzw. Distanzstellung gebracht werden müssen. Im Gegensatz zu Hans-Jürgen Heringer geht Marie Antoinette Rieger jedoch stärker davon aus, dass deklaratives, explizites Wissen den Lernenden hilft, spezifische Merkmale des sprachlichen Inputs zu bemerken und möglicherweise auch zu konzeptualisieren. Die Diskussion um den Anteil, den explizites grammatisches Wissen beim Erlernen einer Sprache haben mag, wird sicher noch weiter zu führen sein. Auch Marie Antoinette Rieger scheint in ihrem Artikel zwischen ihrer eigenen die bewusste Sprachbetrachtung eher positiv bewertenden Position und anderen Überzeugungen zu schwanken. So zitiert sie auch Christian Fandrych, der meint, grammatische Regeln, wie sie in wissenschaftlichen oder beschreibenden Grammatiken des Deutschen gegeben werden, seien nicht auf den Spracherwerb hin orientiert, sondern stellten grammatische Phänomene zunächst aus analytisch-sprachwissenschaftlicher Sicht dar, wodurch sie für die Sprachdidaktik häufig nicht unmittelbar zu verwenden seien.

Dieser zweite Teil des Bandes schließt mit drei kontrastiven Beiträgen, Deutsch-Spanisch (Maria José Dominguez Vazquez) und Deutsch-Italienisch (Barbara Hans-Bianchi und Fabio Mollica), von denen einer sich mit der Möglichkeit beschäftigt, Valenzanalysen zur Herausarbeitung nicht einzelsprachlich bedingter Ergänzungsklassen zu nutzen (Dominguez Vazquez), der zweite die generischen deutschen Verben *machen* und *tun* dem italienischen *fare* gegenüberstellt und der letzte die relativ geringe Beachtung bedauert, die Substantivvalenz bisher in der Grammatikbeschreibung erfahren hat, so dass auch dadurch bedingte Korrelate im nominalen Bereich (wie in *die Hoffnung darauf, dass sich die politische Lage stabilisiert*) in DaF-Lehrwerken oft nicht genügend zum Thema gemacht werden. Während Dominguez Vazquez sich also mit der Verwendung von Valenzmodellen beim Sprachvergleich beschäftigt, konzen-

triert sich Hans-Bianchi auf die Bedeutung, die Konstruktionen mit *machen* bzw. *tun* als semantisch-syntaktische Einheiten bestimmten Konstituenten « aufzwingen ». Die unterschiedlichen Konstruktionsbedeutungen zeigen der Autorin zufolge eine deutliche Aufgabenteilung, die über die gemeinsame Pro-Verb-Funktion hinausgeht. So kann die materielle Bedeutung *herstellen*, die *machen* charakterisiert, auf die Darstellung abstrakter Veränderungen übertragen werden, ohne dass die Grundbedeutung ganz verloren geht (s. *Geld macht aus Spiel Arbeit*), während *tun*-Konstruktionen von den genannten *machen*-Konstruktionen abweichende Ausrichtungen zeigen. *Tun* kann zwar syntaktisch seine transitive Grundkonstruktion beibehalten, wobei jedoch semantisch kein affiziertes Objekt der Tätigkeit ausgedrückt wird (*Gutes, sein Bestes tun*; *etwas Neues, Großartiges tun*). Für Barbara Hans-Bianchi kann das aktive Auffinden solcher Zusammenhänge m.E. den Aufbau von Sprachkompetenz fördern.

Insgesamt kann bei der Lektüre der theoretischen und auch der eher praxisbezogenen Beiträge leider wohl noch nicht wirklich deutlich werden, wann es sinnvoll ist, kompositionelle Theorien wie die Valenzanalyse um ganzheitliche Ansätze wie den der Konstruktionsgrammatik zu ergänzen, inwieweit deklaratives Wissen mit unanalysiert Gespeichertem interagiert. Auch für den Spracherwerb scheint noch nicht detailliert erforscht zu sein, welchen Anteil am Lernprozess reflektierte Sprachbetrachtung einerseits und Mustererkennung und – reproduktion andererseits haben. Wie viel linguistische Erklärung und wie viel musterhaftes Lernmaterial (das auch aus repräsentativen Korpora gewonnen werden sollte) sind nötig, um Regeln und Regularitäten zu erkennen und zu verstehen, sie auf neues Material zu übertragen, sie aber auch aus diesem induktiv selbst zu erschließen? Um diese noch offenen Fragen genauer beantworten zu können, sind sicherlich noch zahlreiche Untersuchungen notwendig. *Antje Gualberto-Schneider* (Université de Strasbourg, EA 1339 / LiLPa)

OLPIŃSKA-SZKIEŁKO Magdalena / **GRUCZA Sambor** / **BERDYCHOWSKA Zofia** / **ŻMUDZKI Jerzy** (Hrsg.). 2012 *Der Mensch und seine Sprachen*. Festschrift für Professor Franciszek Grucza. Peter Lang: Frankfurt am Main usw., 739 S. ISBN 978 − 3 − 631 − 62191-2. 105 €.

Der anlässlich des 75. Jubiläums von Franciszek Grucza erschienene Band enthält 63 Beiträge polnischer und ausländischer (Deutschland, Schweiz, Italien, Japan) Autoren, Vertretern unterschiedlicher Forschungsrichtungen, die mit der Publikation das Lebenswerk dieses berühmten polnischen Germanisten und seinen Beitrag in die Entwicklung der modernen Linguistik wie auch der Nachbarwissenschaften Translatorik und Glottodidaktik ehren wollten. Außer der genuin wissenschaftlichen Texten finden wir in solcherart Veröffentlichungen übliche Gratulationen: das Grußwort der Rektorin der Universität Warszawa, wo der Jubilar seit vierzig Jahren wissenschaftlich tätig ist und wo er die Warschauer Schule der Angewandten Linguistik schuf, wie auch das des Botschafters der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Österreich in Polen, die sein Engagement in den Prozess der gegenseitigen Annäherung zwischen Polen und den deutschsprachigen Ländern sowie in die Verbreitung der deutschen Sprache in Polen hervorheben.

Die Etappen des akademischen Werdegangs von Franciszek Grucza, dem Gründer des Verbandes Polnischer Germanisten und der Polnischen Gesellschaft für Angewandte Linguistik, sind im Vorwort der Herausgeber und in der Laudatio von Karl-Dieter Bünting detailliert geschildert. Indem sich der Jubilar um die Entwicklung der Germanistik und Linguistik in Polen verdient machte und in der Anfangsphase seiner wissenschaftlichen Laufbahn diverse Aspekte der Kontrastivik, Glottodidaktik, Translatorik und der angewandten Linguistik am Beispiel des Sprachenpaares Polnisch-Deutsch erforschte, fanden Ergebnisse seiner Forschung, die ihr zugrunde liegende Methodologie und neuartige Konzeptionen internationale Resonanz. Dass er im Jahre 2005 zum Präsidenten der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) gewählt wurde, ist als Anerkennung seiner besonderen Verdienste und Leistungen zu betrachten.

All das bezeugen die publizierten Beiträge, deren Autoren, zumeist polnische Germanisten/Linguisten, sich entweder durch die wissenschaftliche Denkweise von Prof. Grucza direkt inspirieren lassen und seine Konzeptionen fortsetzen oder in eigenen Forschungsprojekten an seine Erkenntnisse anknüpfen. Der Tradition der polnischen Germanistik folgend, verfassten sie ihre Aufsätze auf Deutsch, wobei dreizehn polnische Autoren, die Goethes Sprache nicht mächtig sind, ihre Texte in englischer bzw. französischer Sprachfassung vorgelegt haben. Drei Beiträge aus dem Bereich der Textlinguistik und Translatorik liegen nur in polnischer Sprachversion vor. Im Text von Stanisław Gajda wird das Phänomen Stil als oberstes Organisationsprinzip von Text und Diskurs am Beispiel des so genannten "nationalen Stils" im Polen des 18. und des 21. Jahrhunderts diskutiert. Malgorzata Tryuk beschreibt in ihrem historischen Beitrag die Aufgaben, den sozialen Status und die daraus resultierenden Identitätsprobleme der in der Geschichtsschreibung als noir blanc bezeichneten Dolmetscher im afrikanischen Staat Mali zur Zeit der französischen Kolonisation gegen Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts. Dorota Urbaniak greift in ihrem kurzen Text das aktuelle Thema Translation als Metasprache der Interkulturalität auf. Ein Text muss an der Stelle gesondert erwähnt werden, und zwar der gänzlich im kaschubischen Dialekt, also in der Mundart der in der Nähe vom nordpolnischen Gdańsk (Danzig) gelegenen Heimat von Franciszek Grucza abgefasste Beitrag von Jerzy Treder, der uns die frappierende Entstehungsgeschichte des ersten kaschubischen Romans mit dem Titel "Remùs" näher bringt¹.

Die thematische Verschiedenheit dieser umfangreichen Publikation wird wohl jeden Leser beeindrucken und – wie die Herausgeber im Vorwort betonen – "verdankt sich keineswegs dem Zufall, sondern dem Reichtum der Interessen, Aktivitäten, Leistungen und Anregungen von Professor Grucza" (S. 13). Zwecks besserer Orientierung wäre es allerdings vielleicht besser gewesen, so viele Aufsätze nicht nach dem Prinzip der alphabetischen Ordnung der Familiennamen ihrer Autoren aufzuführen, sondern sie – wenn auch grob – nach einzelnen wissenschaftlichen Teildisziplinen zu kategorisieren.

Die zahlenmäßig größte Gruppe bilden Beiträge, in denen auf diverse Teilaspekte des glottodidaktischen Gefüges oft in Anlehnung an Gruczas anthropozentrische Sprachtheorie

Polnischkenntnissen wärmstens zu empfehlen.

_

¹ Das Kaschubische, einer der eigenartigsten und isoliertesten der wenigen noch lebendigen polnischen Dialekte überhaupt bereitet manchmal polnischen Muttersprachlern beträchtliche Schwierigkeiten. Nichtsdestoweniger stellt die Lektüre solcher Texte, auch des von Treder, zweifelsohne eine sprachlich-kulturelle Erfahrung ganz besonderer Art dar und ist daher auch ausländischen Kollegen mit

eingegangen wird. Diskutiert werden beispielsweise Vorschläge zur Gestaltung des fach- und allgemeinsprachlichen Fremdsprachenunterrichts in Berücksichtigung der zwischen den beiden Unterrichtsformen bestehenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede (Agnieszka Dickel), Implikationen der Gruczasschen Sprachkonzeptionen für die Lehrstoffbestimmung und den Einsatz einzelner Arbeitsformen im Unterricht (Magdalena Olpińska-Szkiełko), Förderung der Lesekompetenz im Kontext der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 (Hartmut Eggert) oder Fragen des Fremdsprachenunterrichts für Erwachsene im Doktorandenstudium am Beispiel von ESP (= English for Specific Purposes), ein in Polen seit relativ kurzer Zeit exploriertes Thema, dem sich Beata Pichla-Grucza in ihrem englischsprachigen Aufsatz zuwendet. Einige der Beiträge thematisieren Aufgaben der heutigen Glottodidaktik aus der Lehrerperspektive, wie das z.B. in den Texten von Frank G. Königs (das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Fremdsprachendidaktik und im Bildungsprozess von Fremdsprachenlehrerinnen und lehrern), Kazimiera Myczko (Förderungsmöglichkeiten, Instrumente und Verfahren der Selbstevaluation im Fremdsprachenunterricht) und Marian Szczodrowski (Glotto-Unterrichtskommunikation und ihre sozial-natürlichen Bedingungen) der Fall ist, oder berichten von modernsten Verfahren bei der Erforschung neurobiologischer Grundlagen der Sprachen (Barbara Sadownik). Bei fast allen oben erwähnten Textautoren ist der Bezug auf Polen unverkennbar, sie schöpfen zwar aus (eigenen) Erfahrungen in der Arbeit mit polnischen Lernenden, allerdings sind die von ihnen angeschnittenen Themen nicht als sprach-, landesoder nationalspezifisch aufzufassen, sondern betreffen zentrale, ständig aktuelle Fragen der Glottodidaktik extra muros. Auch die Betrachtungsweise und Forschungsprozeduren besitzen einen universellen Charakter, was die internationale Relevanz der präsentierten Ergebnisse und ihre Anwendbarkeit erhöht.

Weitere Texte aus diesem Bereich fokussieren auf die spezifische Situation der polnischen Glottodidaktik; **Paweł Szerszeń** stellt z.B. die Geschichte und den heutigen Stand der polnischen Fremdsprachendidaktikforschung dar, im englischsprachigen Beitrag von **Teresa Siek-Piskozub** und **Aleksandra Jankowska** werden Erfahrungen aus der Englischlehrerausbildung an Universitäten/Hochschulen und Fremdsprachenkollegs für Lehrerausbildung geschildert sowie mögliche Veränderungen des bisherigen Modells diskutiert, die wegen der für 2015 geplanten völligen Abschaffung der Kollegs dringend nötig sind. Damit korrespondiert in gewissem Sinne die von **Hanna Biaduń-Grabarek**, **Sylwia Firyn** und **Józef Grabarek** präsentierte neueste Konzeption der angewandten Linguistik an der Universität Gdańsk, die im stationären und nicht-stationären Bachelor- und Masterstudium neben dem traditionellen translatorisch orientierten Studium mit unterschiedlichen Fremdsprachenkonstellationen auch einen pädagogisch-methodischen Bildungspfad vorsieht.

Vom interdisziplinären Charakter der in Polen betriebenen Forschung zeugen Aufsätze, deren inhaltlicher Schwerpunkt in der Translatorik liegt. Unabhängig davon, welchem Aspekt der Übersetzungswissenschaft sich die Autoren zuwenden, ist die Anwendungskomponente, der Bezug auf die Praxis des Übersetzens und/oder Dolmetschens stets präsent. Sambor Grucza beschäftigen zwei große Fragen: zum einen die Förderung der Fachtranslationskompetenz, zum anderen die Instrumentalisierung von Texten für die Ausbildung von Fachübersetzern und -dolmetschern. Barbara Kielar nimmt sich des Fachübersetzens am Beispiel der juristischen Texte an (Aufsatz in englischer Sprachversion). Auch Jerzy Żmudzki, polnischer

Forscher der Übersetzungswissenschaft, gibt in seinem beachtenswerten Aufsatz reichlich Hinweise zum notationsgestützten Konsekutivdolmetschen.

Unabhängig davon, welch technologisch-mediale und kulturelle Umwälzungen unserer Zivilisation noch bevorstehen, scheint die sprachpragmatische Erkenntnis, dass sich die zwischenmenschliche Kommunikation konkret in Texten manifestiert, nichts an Gültigkeit verloren zu haben. Das Phänomen Text ist aus der modernen Linguistik, Translatorik oder Glottodidaktik nicht mehr wegzudenken. Aus Platzgründen ist es nicht möglich, sämtliche Aufsätze zu besprechen, die sich mit diversen text(sorten)- und diskurslinguistischen Problemen auseinandersetzen – das Themenspektrum ist beeindruckend breit. Bei Zofia Bilut-Homplewicz werden z.B. neueste Ansätze in der Kontrastivik mit Berücksichtigung der kontrastiven Textologie und Diskurslinguistik besprochen. Anna Duszak wendet sich in ihrem englisch verfassten Beitrag der Diskursanalyse zu, und ihr Augenmerk gilt der besonderen Rolle von Interdiskursivität und Intertextualität. Im Text von Margot Heinemann werden Probleme, Defizite und Zukunftsperspektiven der modernen Textsortenlinguistik angeschnitten. Dagegen stellt Wolfgang Heinemann in komprimierter Form zuerst alle geschichtlich relevanten Diskurskonzepte dar, um die im Titel seines Beitrags enthaltene Frage, ob sich Diskurse als Grundeinheiten des Kommunizierens auffassen lassen, verneinend zu beantworten. Es sei an dieser Stelle auf den Text von Marianne Hepp hingewiesen, in dem sie das Referat einerseits als Diskursart andererseits als zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit anzusiedelnde Textsorte unter die Lupe nimmt und sich dabei auf eigene Analysen von schriftlichen Referaten italienischer Germanistikstudenten stützt. Eine andere Herangehensweise in der Text(sorten)analyse präsentiert die Posener Germanistin Czesława Schatte in ihrem Vergleich von im Internet befindlichen norwegischen, deutschen und polnischen Tagesund Wochenhoroskopen, deren fremdsprachendidaktischer Wert oft verkannt wird. Auf höherer Abstraktionsstufe angesiedelt sind Erwägungen von Andrzei Bronk über die Verfahrensweisen und Schwierigkeiten der philosophischen Textinterpretation, deren Grundsätze der Lubliner Forscher im Schluss seines Aufsatzes in Form von 16 Thesen zu bestimmen versucht. Der andere im Band befindliche Beitrag zum Gefüge Linguistik-Philosophie von Piotr Stalmaszczyk mündet in pure Theorie und orientiert kurz über wichtigere Tendenzen und Ansätze der Sprachphilosophie und der philosophischen Logik von Gottlob Frege bis zu aktuellen Konzeptionen des 21. Jahrhunderts.

Der oben erwähnte Text von Czesława Schatte ist stellvertretend für eine Reihe von komparatistischen Beiträgen, die sich zwei weiteren großen Forschungsbereichen zuordnen lassen, und zwar der Kulturwissenschaft einschließlich Literaturwissenschaft auf der einen und der Grammatik auf der anderen Seite.

Als kulturwissenschaftlich besonders interessant seien zwei Texte erwähnt: der Aufsatz von Camilla Badstübner-Kizik zum kulturellen, linguistischen und didaktischen Potential zweier in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts entstandener, aber bis heute noch enorm populärer und deswegen oft als Kultfilme bezeichneter polnischer Fernsehreihen, deren Handlung sich während des zweiten Weltkrieges im deutsch besetzten Polen abspielt, und die von Reinhold Utri durchgeführte sprachlich-kulturelle Analyse polnischer und deutscher Werbetexte, die auf Reim- bzw. Wortspielrhythmus basieren und davon zeugen, dass der Mensch

von Natur aus ein rhythmisches Wesen ist.

Unter vielen sprachvergleichenden Aufsätzen findet ein interessierter Leser unter anderem eine Analyse satzwertiger sprichwörtlicher Redensarten zur Personenbezeichnung im Deutschen und Polnischen von Zofia Berdychowska, einen informations- und lehrreichen Beitrag über die sprachliche Aggression basierend auf einem Vergleich verschiedener Formen im Polnischen, Deutschen und Italienischen mit einem Exkurs über die nonverbale Aggression von Silvia Bonacchi oder einen Aufsatz von Hans-Jörg Schwenk über die Phänomene der Aspektualität und Temporalität sowie über ihre Umsetzbarkeit vor allem im Deutsch-Polnischen, aber auch in anderen indoeuropäischen Sprachen (z.B. Englisch, Italienisch, Spanisch). Als sprachvergleichend einzustufen sind darüber hinaus die lexikologischen Darstellungen von Tomasz Czarnecki, der den jahrhundertelangen Entlehnugsprozess des polnischen Wortes schlachta (= Adel) aus dem Deutschen untersucht, die Analyse deutscher Entlehnungen von Andrzej Kątny, die die Grundlage für die Entstehung zweier Fach- und Berufssprachen des Polnischen (Metallurgie, Holzverarbeitung, Tischlerei) bildeten, sowie die semantische Analyse englischer Lehnwörter im Deutschen und Polnischen von Elżbieta Mańczak-Wohlfeld (Text in englischer Sprachfassung).

Die Mannigfaltigkeit der Themen wie auch die allseitige wissenschaftliche Leistung des Jubilars selbst, dem die Forscher ihre mit Akribie vorbereiteten Beiträge gewidmet haben, kündigen eine interessante, inhalts- und lehrreiche Lektüre an. In dieser Hinsicht wird die Publikation wohl niemanden enttäuschen, obwohl in der vorliegenden Besprechung aus Platzgründen lediglich die Hälfte von 63 Aufsätzen präsentiert werden konnte. Dass so viele unerwähnt bleiben mussten, besagt gar nichts über die Relevanz ihrer Thematik oder ihre wissenschaftlichen Qualität. Der opulente Band bietet noch Wissenswertes aus dem Bereich der Literatur-, Kunst- und Musikgeschichte sowie der Ästhetik und Philosophie im deutschen und polnischen Kulturkreis. In einigen soziologisch und soziolinguistisch orientierten Arbeiten wird die brandaktuelle Migranten- und Minderheitenfrage im interkulturellen, gesamteuropäischen Kontext präsentiert. Schließlich finden auch alle linguistisch Interessierten beachtenswerte Aufsätze, die sich folgenden Themenkreisen zuordnen lassen: historische Grammatik des Deutschen, beschreibende Grammatik und Lexikologie des Gegenwartsdeutschen, Fehlerlinguistik, (diachrone) Lexikographie und moderner Sprachgenerativismus.

Es wurde ein Versuch unternommen, m. E. die repräsentativsten Texte inhaltlich ganz grob zu kategorisieren und kurz zu besprechen, damit sich vor allem ausländische Leserinnen und Leser einen Überblick über die facettenreichen Forschungsrichtungen und -ergebnisse der heutigen polnischen Germanistik und Linguistik verschaffen, wozu Professor Franciszek Grucza als Akademiker, Lehrbuchautor und *spiritus movens* zahlreicher wissenschaftlicher Projekte in vielerlei Hinsicht beigetragen hat. *Ireneusz Gaworski* (Universität Warszawa)

KNORR Dagmar & VERHEIN-JARREN Annette Hrsg 2012 *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit* Frankfurt-am-Main: Peter Lang = Textproduktion und Medium 12, 226 p. ISBN 978-3-631-62196-7; ISBN 978-3-653-01784-7 (eBook), 32,70 €.

L'ouvrage consiste en onze articles représentant les contributions orales d'un colloque organisé en juin 2011 à l'Institut Supérieur de Technique de Rapperswil, précédés d'une introduc-

tion qui reprend le titre général, *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Les résultats que chaque intervenant y expose peuvent inciter le lecteur, surtout s'il maîtrise plusieurs langues, à établir une comparaison avec sa propre expérience. Le livre situe la problématique dans un contexte actuel d'interculturalité et de plurilinguisme croissants, essentielle pour nos politiques éducatives contemporaines. Il s'agit d'analyser l'influence du plurilinguisme sur l'écriture de textes, ainsi que les stratégies déployées par les auteurs de textes plurilingues. Le milieu étudié est surtout universitaire, constitué d'étudiants, de doctorants et d'enseignants-chercheurs. Nous pouvons regrouper les contributions selon deux axes.

Sept d'entre elles ont trait à l'enseignement. L'article « Kontrastives Genre-Mapping. Didaktische Genres an PH des französisch-, deutsch- und italienischsprachigen Teils der Schweiz » (Kruse et Chitez) compare les genres didactiques dans les *Pädagogische Hochschulen* suisses de langue allemande, française et italienne, et en tire des conclusions sur les particularités des diverses régions linguistiques de la Suisse : les résultats sont similaires, la pratique d'écriture a essentiellement la forme de textes réflexifs et didactiques, en liaison avec le type d'établissement universitaire (la P.H.). On constate quelques différences dans les habitudes d'écriture, sans que soit tirée une conclusion précise sur les particularités suisses elles-mêmes. L'article « Schreibkompetenz von mehrsprachigen Lehramtsstudierenden. Die Schulsprache als Knackpunkt » (Honegger et Sieber) s'attache aux compétences d'écriture des futurs enseignants en Suisse allemande ayant une expérience de migration. Ces compétences peuvent être entravées dans leur développement par le bi- ou le plurilinguisme. Les futurs enseignants étudiant l'allemand comme deuxième langue sont aussi au cœur de l'analyse de « Texte im Studium schreiben und gegenseitig beurteilen. Akademische Textkompetenzen bei Lehramtsstudierenden » (Schindler), portant sur diverses sortes de textes. L'étude s'insère dans un projet de recherche plus vaste concernant les compétences textuelles d'étudiants qui maîtrisent une ou plusieurs langues et qui est porté par les universités de Siegen et de Cologne. Les objectifs sont de modéliser les compétences universitaires textuelles chez les futurs enseignants, afin d'obtenir des données pour la mesure et l'évaluation de ces compétences, d'en accompagner le développement par un apprentissage intensif de l'écriture, de l'utilisation de textes et de travaux disciplinaires, et enfin d'orienter l'acquisition des compétences modélisées dans le sens d'une recherche apprentissage-apprenant. L'article « Textkommentierungen. Formen und Funktionen » (Knorr) porte précisément sur le développement des compétences textuelles académiques. Il s'agit de faire prendre conscience à ceux qui veulent développer leurs compétences de commentaire, des normes qui doivent leur servir de guide, de leur influence sur le commentaire, par les corrections des écrits et par des commentaires dans la marge. Il reste à rechercher quelle est l'influence de ces deux moyens didactiques sur le développement des compétences textuelles. Heine, dans « Prozessansatz im traditionell produktorientierten 'Academic Writing' Textproduktionsunterricht », analyse le processus d'écriture lui-même et les stratégies cognitives comme moyen didactique de développement de l'écriture académique. Le public étudié est composé d'étudiants de licence et de master en communication/traduction pour l'anglais. Heine élabore aussi un projet de portfolio d'enseignant. Le rôle du carnet de bord est étudié dans « Das Bordbuch – eine universitäre Schreibübung zur Dokumentation und Reflexion des Übersetzungsprozesses » (Nardi) : Les étudiants en master de traduction notent leurs activités de traduction italien-allemand dans un carnet de bord, instrument didactique important pour l'apprentissage spécialisé de la traduction. L'article de Lange sur « Strategien für das wissenschaftliche Schreiben in mehrsprachigen Umgebungen » systématise des stratégies d'écriture dans des contextes multilingues présentées par Ortner¹ et s'en sert pour un travail en ateliers avec des habilitants et des enseignants-chercheurs. Il faut voir en effet si les stratégies choisies en cours de langue étrangère sont aussi adaptées à l'écriture de textes scientifiques ou s'il existe des démarches alternatives. Lange en tire des conclusions pour la didactique et la recherche en écriture. La stratégie d'écriture doit être choisie de façon volontaire et réfléchie. L'analyse de chacune des stratégies exposées permettra de mieux comprendre les procédés utilisés par les personnes écrivant en plusieurs langues, et d'étudier quand et pourquoi telle stratégie est mise en œuvre. On en attend des retombées pédagogiques positives.

Les quatre autres articles ont trait à l'analyse plus linguistique des stratégies mises en œuvre dans les productions textuelles : Fischer/Hufeisen développent dans « Textproduktion und Sprachenfolge- Wie beeinflusst die Vorfremdsprache L2 die Textproduktion in der L3 Deutsch als Fremdsprache » un projet scientifique examinant pourquoi des textes en allemand L3 sont mieux écrits quand la première langue étrangère est le français que quand c'est l'anglais. Il faut savoir si les raisons sont d'ordre linguistique, pédagogique, ou les deux. Les questions posées sur les hypothèses qui y sont liées se rapportent à un certain nombre de variables, qui seront à analyser ultérieurement. L'article de Kammhuber « Papier ist geduldigder Leser selten. Die psychologische Dynamik interkulturellen Schriftverkehrs » prend certes aussi pour cadre l'écriture dans l'enseignement supérieur, mais d'une manière différente : il s'interroge sur le ton à adopter, au travers d'un échange de courriels, dans la communication écrite entre des personnes de langue différente et ayant un rôle social différent, de façon à assurer une compréhension interculturelle. Wagner étudie dans « Mehrschprachigkeit im Schreiben Jugendlicher in den neuen Medien » les caractéristiques de la langue que les jeunes Suisses utilisent dans les medias, à l'aide d'un corpus de textes scolaires et personnels : l'emploi de différentes langues dans un même sms, voire un mélange d'éléments de diverses langues n'a pas d'impact négatif sur les compétences scolaires d'écriture. Enfin, Tinner analyse, dans « Neurolinguistische Untersuchung der Lesestrategien von Früh- und Spätbilingualen », les relations entre lecture et bilinguisme et montre que les stratégies acquises pour la L1 resservent dans la lecture en L2. Apprendre assez tard une deuxième langue n'est pas un frein au bilinguisme. Cet article se distingue par sa dimension neurolinguistique, utilisant par exemple le test portant sur les mouvements des yeux effectués lors de la lecture.

L'ouvrage présente donc plutôt des projets de recherche qui ouvrent différentes pistes d'analyse de l'écriture en milieu plurilingue, mais ne donnent pas encore de réponse concrète. Pour cette raison, l'ouvrage est plutôt à destination des enseignants, que ce soit à l'université ou dans le secondaire, qui doivent mener une réflexion didactique sur le plurilinguisme. *Thérèse Robin* (IUFM de Créteil)

¹ Ortner, Hanspeter (2000) Schreiben und Denken. Tübingen: Niemeyer.

DITTMANN Jürgen 2010 *Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen*. München: C.H. Beck. S. 128. 8,95 Euros.

Der Spracherwerb des Kindes ist als Taschenbuch erstmalig 2002 in München vom C.H. Beck Verlag herausgegeben. Dittmann ist Professor für Neuere Deutsche Sprachwissenschaft an der Universität Freiburg im Breisgau, seine Forschungsschwerpunkte sind Neurolinguistik und Gegenwartsdeutsch.

Ziel des Werkes ist es, die Grundlagen des Spracherwerbs bei Kindern aufzuzeigen und dabei auch eventuelle Störungen des kindlichen Spracherwerbs einzugehen.

Es ist in acht Kapitel unterteilt und folgt einer Gliederung, die mit allgemeinen Angaben zum Thema beginnt und sich später auf spezifische Bereiche der Linguistik konzentriert.

Im ersten Kapitel werden Grundlagen des Spracherwerbs genannt. Die Schwerpunkte des zweiten und dritten Kapitels liegen jeweils im Erwerb der Sprachlaute und der Wörter. Das vierte Kapitel erweitert diesen letzten Bereich, indem Ein-, Zwei- und Mehrwortäußerungen beschrieben werden. Kapitel 5 und 6 haben das Thema *Grammatikerwerb* gemeinsam, das in der bisherigen Forschung noch unbeantwortete Fragen hinterlässt, wie der Autor in der Einleitung hervorhebt. Im fünften Kapitel wird der Grammatikerwerb theoretisch dargestellt, während im sechsten sein Verlauf bei deutschsprachigen Kindern erläutert wird. Die beiden nächsten Kapitel weichen von den Grundlagen ab, um sich auf andersartige Spracherwerbsverläufe (Kapitel 7) und auf spezifische Sprachentwicklungsstörungen (8) zu konzentrieren. Das Literaturverzeichnis enthält außerdem die Publikationen der wichtigsten Autoren, die sich in den letzten Jahren mit dem Spracherwerb befasst haben. Es bietet also eine gute Basis für weitere Nachforschungen. Ein besonderes Merkmal dieses Buches ist schließlich, dass der Autor von komplizierten Fachbegriffen absieht, um die Leserinnen und Leser zu ermutigen, sich auf dieses Thema einzulassen. *Der Spracherwerb des Kindes* spricht also ein breites Publikum, sowohl Laien als auch Wissenschaftler, an.

Im ersten Kapitel, *Das Problem des Spracherwerbs* (S.9-15) wird der Spracherwerb als der "komplexeste aller Vorgänge [definiert], mit der das Kind im Laufe seiner Entwicklung konfrontiert wird" (Seite 9). Dittmann bezieht sich auf Chomskys Theorie der nativistischen Grammatik, der zufolge "alle Kinder jede menschliche Sprache erwerben können" (S.10). Nach Meinung der Rezensentin, wird dieser Abschnitt ausreichend gut geschildert. Die Leser und Leserinnen, die sich für Chomsky interessieren, werden dadurch ermutigt, sich weiter in dieses Thema einzuarbeiten. Nach der Erläuterung der Grundlagen der nativistischen Grammatik erklärt Dittmann, dass jede Sprache aus folgenden linguistischen Einheiten besteht: Phoneme, prosodische Eigenschaften wie Intonation und Wortakzent, Morpheme und letztendlich aus syntaktischen Einheiten.

Das zweite Kapitel, *Der Erwerb der Sprachlaute* (S. 15-35), beschreibt zuerst die frühe Sprachschallwahrnehmung bzw. den pränatalen Spracherwerb. Das Kind ist im Mutterleib den Sprachschallereignissen seiner Umgebung ausgesetzt. Da die anatomischen Voraussetzungen für die Sprachschallwahrnehmung schon vor der Geburt gegeben sind, kann es bereits prosodische Merkmale in Bezug auf die Sprache der Mutter erkennen. Dieser Abschnitt ist interessant zu lesen, denn der gerade beschriebene pränatale Spracherwerb kann für den Laien sehr informativ sein.

Der Autor analysiert dann die Sprachschallproduktion und die Umgestaltung des Artikulationstraktes ab dem zweiten Monat bis Ende des 1. Lebensjahres. Sobald sich die Lautorgane ausgebildet haben, produziert der Säugling die ersten Lautäußerungen. Es werden auch Grundlagen gelegt, was die Lautphasen des Kindes in dieser Zeitspanne seines Lebens betreffen. Dementsprechend listet Dittmann die Phoneme auf, die im ersten Lebensjahr zuerst entstehen. Damit das Kind das Phonemsystem und die Wortformen seiner Muttersprache erlernt, braucht es Input, daher ist zum Beispiel die sogenannte Ammensprache interessant.

Das dritte Kapitel handelt vom Erwerb des Lexikons (S. 36-52). Schon mit sechs Monaten zeigen Säuglinge, dass sie Begriffe entwickeln können, indem sie auf Erfahrungen in ihrer Umwelt zurückgreifen. Die ersten Äußerungen werden *Protowörter* genannt. Sie sind nicht Bestandteil des Wortschatzes der Muttersprache, unterscheiden sich aber im Hinblick auf den lautlichen Bezug zu den Wörtern der Erwachsenensprache (z.B. /brumbrum/ für *Auto*).

Mit etwa anderthalb Jahren hat das Kind die ersten fünfzig Wörter erworben, die Dittmann zum Teil im Buch auflistet. Das Kind erkennt nämlich, dass alle Gegenstände in seiner Umgebung einen Namen haben. Daher kommt es zu "einem rasanten Anstieg des Wortschatzes, dem Vokabelspurt" (Seite 40). Je nach Verhalten des Kindes unterliegt aber der Vokabelspurt Schwankungen.

Im vierten Kapitel stellt Dittmann Ein- Zwei- und Mehrwortäußerungen (S.52-58) dar. Einwortäußerungen sind die zuvor beschriebenen Protowörter. Kinder deuten damit auf einen Satz hin: das zuvor genannte Beispiel /brumbrum/ kann also u.a. für *gib mir das Auto* stehen. Zwei- und Dreiwortäußerungen werden zwischen anderthalb und zwei Jahren ausgesprochen. Sie alle weisen auf gewisse Regularitäten hin, die vermuten lassen, dass Kinder in diesem Alter bereits Grundlagen der formalen Strukturprinzipien ihrer Muttersprache besitzen.

Kapitel 5 ist eine Einleitung zu Kapitel 6. Der Schwerpunkt ist der Grammatikerwerb. Der Autor ergänzt hierzu zwei bekannte Theorien (S.58-85): die nativistische und die funktionalistische. Zu beiden fügt er zwar Pro- und Kontraargumentationen hinzu, aber diese hätten deutlicher beschrieben werden können. Die nativistische Theorie von Chomsky wird noch einmal wiederholt, wobei sich in diesem Kapitel der Autor auf den Begriff der *Universalgrammatik* konzentriert, welcher als ein angeborenes, grammatikspezifisches Wissen beschrieben wird, ohne den die natürliche Sprache nicht erworben werden kann. Die funktionalistische Theorie von Bruner, beruht im Vergleich zur Universalgrammatik auf gegensätzliche Äußerungen. In diesem Fall ist der sprachliche Input der entscheidende Faktor: das Kind nutzt ihn auf effiziente Weise, um die Muttersprache zu erwerben und um Fehler zu korrigieren. Für die Erwerbsgeschwindigkeit spielt außerdem die Häufigkeit seiner Äußerungen eine entscheidende Rolle. Um die sprachliche Konstruktion korrekt zu erwerben, muss das Kind ein gewisses Maß an Erfahrung (Fehler) sammeln.

das sechste Kapitel (S.86-90) bietet einen kurzen Überblick über den Grammatikerwerb im Deutschen. Alle Bereiche, wie zum Beispiel Flexionen und Verben, werden in Bezug auf den Spracherwerb des Kindes gründlich analysiert. Es folgen auch kurze Grundlagen zur Syntax, wobei betont wird, dass Neben- und Relativsätze am schwierigsten zu erwerben sind.

Kapitel sieben handelt von abweichenden Spracherwerbsverläufen (S.91-112), wobei unter diesem Begriff Zwillinge, zweisprachige oder gehörlose Kinder fallen.

Dittmann erklärt, dass Zwillinge eine verzögerte Sprachentwicklung durchlaufen. Die Ursachen dafür werden beschrieben.

Der Spracherwerb von Zweisprachigen ist außergewöhnlich, da sich die beiden Muttersprachen oft nicht auf demselben sprachlichen Niveau befinden. In den meisten Fällen bildet sich eine schwache und eine starke Sprache.

Schließlich wird der Spracherwerb von hörgeschädigten Kindern beschrieben, der im Vergleich zu normal entwickelten verzögert ist.

Kapitel acht bietet eine kurze Einleitung zu spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (S.113-125). Es handelt sich hierbei um Kinder, die keinem der drei zuvor beschriebenen Fällen entsprechen. Ihr "Sprachverständnis ist besser als der aktive Sprachgebrauch, die Grammatik ist deutlich stärker beeinträchtigt als die Semantik, das sprachliche Handeln und die non-verbale Intelligenz liegen im Normbereich" (Seite 114). Sie haben also Schwierigkeiten, ihre Muttersprache zu erlernen. Dittmann erläutert die möglichen Ursachen dieser Störung, u.a. das Kommunikationsverhalten der Mutter oder Probleme mit der Verarbeitung von Informationen. Diese zwei letzten Kapitel liefern sowohl für den Laien als auch für die Sprachwissenschaft relevante Beiträge. Sie behandeln nämlich Themen, die noch nicht gründlich erforscht worden sind, wie die Sprachentwicklungsstörungen oder der Erwerb der Sprache bei Zwillingen. Im Vergleich hierzu ist zu bemerken, dass es zu den beschriebenen Grundlagen in Kapitel 1 noch ausführlichere Literatur gibt, vielleicht auch im Taschenbuchformat.

Abschließend ist festzuhalten: das Buch bietet eine ausreichende Einführung zum Spracherwerb des Kindes. Die Form ist jedoch häufig knapp, als ob der Autor manchmal an Lust verloren habe, dem Laien wissenschaftliche Inhalte zu erklären. Ein Beispiel dazu ist S.36: "Das Kind muss auf strukturierte Erfahrungen in seiner Umwelt zurückgreifen können, es muss Begriffe und Kategorien entwickeln". Bei dem Wort *Kategorien* ist z.B. nicht verständlich, ob es sich um morphologische oder syntaktische handelt.

Dennoch gelingt es Dittmann, wie in der Einleitung angegeben, ein für ein breites Publikum geschaffenes Buch zu publizieren. *Der Spracherwerb des Kindes* ist für eine Leserschaft sowie für Studenten und Studentinnen, die sich ein Grundwissen in diesem Bereich erarbeiten möchten, zu empfehlen. - *Valentina Rocchi* (Trinationaler Master Mehrsprachigkeit Strasbourg Karlsruhe Basel)

Justyna **DUCH-ADAMCZYK** 2012 *Funktionsdistribution der Abtönungspartikeln des Deutschen und des Polnischen.* Peter Lang: Frankfurt am Main. ISBN 978-3-63163-1416. 46, 80 €. 247 S.

Als *periphere Elemente des Wortschatzes, bedeutungsarme Wörter, Redefüllsel* oder *Flickwörter* standen Abtönungspartikeln und Partikeln lange Zeit außerhalb des linguistischen Forschungsinteresses. Erst die letzten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts und insbesondere die sogenannte kommunikativ-pragmatische Wende der Sprachwissenschaft in den 70er Jahren ließen sie ins Blickfeld rücken. So fügt sich der hier zu rezensierende Band in die noch relativ junge Tradition der funktionsorientierten Partikelforschung ein.

Ausgangspunkt für die hier angestrebte "konfrontative und pragmatische Analyse der Verwendung und der Funktion von Abtönungspartikeln des Deutschen und des Polnischen" ist eine vergleichende Übersicht und Gegenüberstellung zunächst der Partikeln im Allgemeinen (Kap.1) und dann der Abtönungspartikeln im Besonderen (Kap.2) in Grammatiken und einschlägigen Monographien. Hingewiesen wird dabei auf die lästige Uneinheitlichkeit in der Klassifikation und in der Handhabung des Terminus Partikeln selbst, was letztendlich eine Klassifikation der Partikeln aus kontrastiver Sicht wesentlich erschwert. In der deutschen Grammatikographie – so die Autorin – gebe es kaum zwei Werke, die einer identischen Klassifizierung der Partikeln folgen oder denen eine einheitliche Auslegung des Terminus Partikeln zugrunde läge. Nicht besser verhalte es sich mit der polnischen Grammatikographie. Hier werde den Partikeln noch weniger Aufmerksamkeit gewidmet als in der deutschen, es gebe Probleme mit deren "Aussonderung als einer Klasse mit einem Minimum gemeinsamer Merkmale" und zudem liege der Name der Klasse auch nicht fest. Statt dessen stoße man in den verschiedenen Grammatiken auf Bezeichnungen wie partykuly (Partikeln), modalizatory (Modalisatoren), modyfikatory (Modifikatoren), modulanty (Modulanten), operatory trybu (Modusoperatoren) oder *partykuloprzysłówki* (Partikeladverbien).

Eine detaillierte Darstellung der Subklasse der Abtönungspartikeln erfolgt im Kapitel 2, wobei sich die Autorin mit den Abtönungspartikeln des Deutschen eingehender beschäftigt als mit denen des Polnischen. Ob dies durch die eingangs angedeuteten Schwierigkeiten mit der Binnenklassifizierung der polnischen Partikeln und dem terminologischen Wirrwarr bedingt ist, sei dahingestellt. Dem selbst gesteckten Ziel folgend, eine verwendungs- und funktionsorientierte kontrastive Analyse der Abtönungspartikeln des Deutschen und des Polnischen vorzunehmen, scheint die Autorin eher bemüht, funktionale Äquivalenzpaare unter den deutschen und polnischen Abtönungspartikeln zu finden, als die polnischen Abtönungspartikeln ausführlicher zu behandeln. Auch die getroffene Auswahl der zu analysierenden polnischen Abtönungspartikeln spricht für diese Annahme. Obwohl sie für die Zwecke ihrer Arbeit Engels et al. Auffassung der Abtönungspartikeln (S. 67) folgt, bezweifelt sie die Stichhaltigkeit der dortigen Zuordung von Lexemen wie pewnie, podobno, rzekomo, widocznie, właściwie, właśnie und zapewne zu Abtönungspartikeln und bezieht diese folglich nicht in die Analyse mit ein. Von 26 bei Engel et al. (1999)¹ aufgeführten polnischen Abtönungspartikeln werden daher hier nur 19 analysiert. Der Analyse wurde genau dieselbe Anzahl von deutschen Abtönungspartikeln unterzogen, die anhand der Klassifizierung von Hentschel/Weydt² (2003) unter Auslassung einer Abtönungspartikel (erst) und der Hinzunahme zweier Lexeme nach Krivonosovs (1963) Klassifizierung (bitte und nicht) zusammengestellt wurden. Der Ausson-

¹ In der zweiten, neu bearbeiteten und ergänzten Auflage der *Deutsch-polnischen kontrastiven Grammatik* (2012) von Engel et al. (Bd. 4 *Die unflektierbaren Wörter*. Olms:Hildesheim) werden allerdings 31 Abtönungspartikeln (manche mit veralteten bzw. veraltenden Varianten) aufgeführt. Dabei sind drei Lexeme, die in der ersten Auflage als Abtönungspartikeln klassifiziert wurden, nicht mehr enthalten, und zwar *niech, pewnie* und *zapewne*.

² Die Liste in Hentschel/Weydt *Handbuch der deutschen Grammatik*. 3. Auflage. De Gruyter Studienbuch Berlin New York (2003: 311ff.) führt allerdings nur die wichtigsten abtönungsfähigen Wörter auf.

derung der deutschen und polnischen Abtönungspartikeln lag im besprochenen Band zwar das morphologische Kriterium zugrunde, dennoch ist das zahlenmäßige Gleichgewicht zwischen den deutschen und polnischen Abtönungspartikeln frappierend. Wäre das Material nach der Frequenz der Partikeln in den analysierten Interviews ermittelt worden, würde dies die von der Autorin selbst formulierte These, die polnische Sprache sei im Gegensatz zur deutschen ärmer an Abtönungspartikeln (S. 29, 66), in Frage stellen – zumindest was die gebräuchlichsten Abtönungspartikeln in der ungezwungen gesprochenen Sprache betrifft. In Bezug auf das gesamte Repertoire der deutschen und polnischen Abtönungspartikeln mag die zitierte These zwar stimmen (in Engel et al. sind über 50 deutsche und über 30 polnische Abtönungspartikeln verzeichnet), man darf jedoch die Kommunikationssituation, in der sie primär verwendet werden (gesprochene Sprache, Umgangssprache, spontane Sprache, dialogische Sprache), nicht aus den Augen verlieren und ganze Verzeichnisse vergleichen.

Kapitel 3 des besprochenen Bandes stellt die Analyse der einzelnen deutschen und polnischen Abtönungspartikeln dar, wobei dieser die Distribution der Partikeln in den Basissatzarten Konstativsatz, Entscheidungsfragesatz, Ergänzungsfragesatz und Aufforderungssatz zugrunde liegt. Dadurch lassen sich Funktionen und Funktionsschattierungen der Abtönungspartikeln in der jeweiligen Satzart gut beschreiben. Der unumstrittene Wert der Analyse besteht in ihrer Komplexität und Akribie. Die Einstellungssignale, die mit der Einbringung einer Abtönungspartikel in einen Satz gesendet werden, wurden hier plausibel beschrieben und mit treffenden Beispielen veranschaulicht. Der Band enthält auch das gesamte Belegmaterial (777 Belege) als gesonderten Teil am Ende des Buches. Hinzu kommt die Wiedergabe der deutschen Abtönungspartikeln im Polnischen und der polnischen im Deutschen (im letzteren Fall allerdings leider nicht konsequent).

Dank seines Konzepts und dessen Ausgestaltung eignet sich das Buch nicht nur als wertvolle ergänzende Lektüre für Seminare zur deutsch-polnischen kontrastiven Grammatik im Germanistik- bzw. Linguistikstudium, sondern es bietet auch dem Germanisten eine Fülle von anschaulichen Materialien mit zahlreichen Anreizen zur Vertiefung wissenschaftlicher Fragestellungen und dem Deutschlehrer in Polen bzw. dem Polnischlehrer im deutschsprachigen Raum eine sicher willkommene Ergänzung der traditionellen Lehrbücher, in denen der lebhafte und spontane Sprachgebrauch meist zu kurz kommt.

Angesichts der Uneinheitlichkeit in der Klassifikation der Abtönungspartikeln in der deutschen und der polnischen Grammatikographie musste die Autorin Zugeständnisse und Kompromisse in der Aussonderung der zu untersuchenden Abtönungspartikeln machen. Natürlich kann man es auf diese Weise nicht allen recht machen, aber dieses unvermeidliche Manko wird wettgemacht durch den hilfreichen Beitrag, den dieser Band beim Vorantreiben der Analyse deutsch-polnischer kontrastiver Grammatik und der allgemeinen Partikelforschung leistet. *Anna Just* (Universität Warschau).

Paul LÉVY: "Die deutsche Sprache in Frankreich. Band I: Von den Anfängen bis 1830". Aus dem Französischen von Barbara Kaltz" 2013. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.

Même si l'ouvrage les concerne bien au-delà de leur territoire, la réédition, mais en allemand, du livre de Paul Lévy paru à Lyon en 1950 : « La langue allemande en France. Pénétration et diffusion des origines à nos jours (Tome 1, des origines à 1830) », représente un évènement pour les Alsaciens et les Mosellans. C'est à Barbara Kaltz, professeure à l'Université de Provence, qu'ils doivent cette traduction et cette adaptation, dans un ouvrage récemment paru au Harrassowitz Verlag de Wiesbaden. Seul l'ouvrage issu de la thèse de Paul Lévy, « L'histoire linguistique de l'Alsace et de la Moselle » (1929) était sorti jusqu'ici du cercle étroit des bibliothèques d'institut grâce à la réédition de 2004 aux éditions Manucius.

L'entreprise de Barbara Kaltz a été ambitieuse : en complétant les notes et les références de l'édition de 1950 à l'aide des connaissances nouvelles, elle a fait de la traduction de Lévy une véritable réédition de cet ouvrage, adossée à la recherche des soixante dernières années. Elle remet ainsi le livre, disponible uniquement dans une douzaine de bibliothèques universitaires – dont celles de Nancy-Metz et de Strasbourg¹, mais aussi dans les médiathèques municipales de Colmar, Metz, Mulhouse, Sarreguemines et Strasbourg, à la portée d'un public bilingue, germanophone et érudit.

Surtout, grâce à la biographie, B. Kaltz aide à mieux connaître Paul Lévy. Ceux qui, comme moi, ne le connaissaient qu'à travers sa thèse seront surpris d'apprendre que Lévy, d'abord professeur à Thionville et au lycée Kléber de Strasbourg, a eu du mal sa vie durant à se faire reconnaître dans l'université, qu'il exercera après sa thèse au lycée Rollin de Paris l'actuel lycée J. Decour -, qu'en 1940, il fera partie des professeurs radiés de l'enseignement à cause de leur origine juive et que les germanistes de l'université de Strasbourg n'auront pas fait grand-chose pour l'admettre en leur sein.

Pour la première fois, nous disposons, grâce à B. Kaltz, d'une bibliographie exhaustive des publications de P. Lévy, ainsi que d'un répertoire des recensions scientifiques de celles-ci. Le livre contient aussi un important appareil critique. La bibliographie, paramétrée aux normes actuelles, classe à part les ouvrages cités (*Quellen*) et les ouvrages de références (*Forschung-sliteratur*, *Nachschlagewerke*).

Pour le lecteur français et germanophone, qui peut avoir accès à l'édition de 1950, son originalité sera surtout dans la rédaction de l'appareil scientifique qui complète celui de Lévy. B. Kaltz reprend les notes, les rectifie si besoin, les actualise à la lumière de la recherche des soixante années qui ont séparé l'édition originale de l'actuelle. Pour illustrer le travail réalisé sans le déflorer, je propose au lecteur quelques exemples.

Barbara Kaltz donne les citations de Français en allemand. Quand elle le peut, elle a recours à une édition allemande et à une traduction reconnue. P. 69, elle cite le passage où Montaigne parle de son précepteur allemand, Horstanus, « qui [1]'avait continuellement entre les bras », dans le texte établi par Hans Stilett chez Eichborn en 1998 (Frankfurt/M-). Le passage cité devient « *Dieser Mann [....] trug mich ständig auf den Armen* ».

363

¹ Sudoc

Elle a constamment vérifié les citations en ancien ou moyen français : ainsi, celle de Rutebeuf (XIIIème siècle), tirée de « La Vie Sainte-Elisabel, fille au roi de Hongrie » (vers 77-82) et citée par Lévy à la page 64. Celui-ci n'indique pas sa source, mais le texte qu'il cite est celui de l'édition d'Achille Jubinal (1839), réédité en 1874-75. B. Kaltz a actualisé le texte sur la base du texte établi par Michel Zink, du Collège de France, qui a débarrassé le texte de ses graphies faussement médiévales et l'a publié dans les Classiques Garnier (1989-1990), puis dans le Livre de Poche (2001). D'ailleurs, les vers suivants disent clairement l'intention de Rutebeuf de ne pas utiliser une langue que personne ne comprend : « Plus tost les nomasse et ansois / Ce ce fust langages fransois. Mais n'ai mestier de dire fable: Preudome furent et creable. » - « Je les nommerais sans tarder/ si c'était du français. Mais je ne me soucie pas d'affabuler: c'étaient des hommes de bien, dignes de foi. » (adaptation de M. Zink)

Rabelais était de ces « hommes éminents de [son époque] qui incontestablement savaient l'allemand ». Lévy en apporte la preuve dans un jeu de mots que Rabelais fait dans « Pantagruel » sur *einig und ewig*, à propos d'un litige survenu entre Charles-Quint et le landgrave de Hesse. Mais c'est B. Kaltz qui explique l'origine de sa connaissance de l'allemand (pages 80 et 81, notes 65 et 69) et le texte exact du jeu de mots (note 62). Elle fait référence à l'édition du « Gargantua » de 2003 parue au *Insel Verlag* et à la lettre de suzeraineté où il est dit, à propos de la soumission du landgrave, qu'elle ne doit pas conduire « *zu ewiger* » mais « *zu einiger Gefängnis* ».

A propos de « l'Alsacien Schwindenhammer, traducteur des « Brigands » (p. 183) qui se transforme en un de la Martellière », B. Kaltz ajoute en note (p. 152), avec le pedigree complet du dudit La Martellière : « *Er übersetzte auch andere Theaterstücke Schillers* ».

Au cours de la deuxième moitié du XVIIIème siècle, l'allemand « a tenu à la cour de Versailles une place qu'on ne soupçonnerait pas a priori ». B. Kaltz appuie cette affirmation un peu lapidaire de P. Lévy en donnant in extenso et en note le discours d'un certain Pierre de Pascal, capitaine au régiment royal Piémont et un témoignage de Gottsched, qui tous deux confirment la présence, autour de la Dauphine, Maria-Josepha de Saxe et de la reine Marie Leczinska, d'un cercle important de nobles, de courtisans et de germanophones natifs. (pp. 152 note 104 et 153, note 105).

B. Kaltz complète les citations de Lévy. Ses ajouts les plus amusants sont ceux apportés à propos des leçons particulières d'allemand (Lévy p. 68). Les étudiants allemands inscrits à l'université de Dôle au XVIIème siècle avaient l'habitude de passer une heure ou deux chaque jour chez des filles de la bonne société dôloise, « unter dem Schein, die französische Sprache bei ihnen zu lernen und zu üben. » Là où Lévy résume le passage afférent de « Les Mémoires de Luc Geizkofler, tyrolien (1550-1620) », B. Kaltz se fait un plaisir non dissimulé de citer le texte entier de ces rencontres « gefährliche, ärgerliche Sachen, Kupplereien und Unzucht » qui a obligé les directeurs d'études ou scolarques à exiger que ces salons se passent en présence des mères.

Si discrète d'habitude, B. Kaltz ne se prive pas aussi de citer en plein texte, à la page 227, l'extrait de la lettre d'un maître de langue, Karl Benedikt Hase, au sujet de la leçon d'allemand donnée au Dr. Jauffret en plein repas gastronomique vers 1820-1830 (cf. la note de Lévy, p. 268). Elle cite aussi, à la même page, la remarque perfide de Hase au sujet de la ladrerie de la duchesse de Breteuil – qui lui donne 30 sous de l'heure et lui demande de venir

au déjeuner, avant la leçon, « pour causer un peu » ! À propos d'Adalbert de Chamisso, maître de langue d'octobre 1810 à avril 1811 chez un certain Prosper de Barante (Lévy, p. 269), B. Kaltz ajoute en note que les parents Chamisso auraient aimé que leur fils prenne un emploi de professeur de lycée en Vendée. L'enseignement y aurait certainement gagné, mais la poésie allemande ?

Quelle a été la réaction de la traductrice devant le passage de Lévy au sujet des « professionnelles de l'amour [....] dont les Allemandes constituaient une partie notable de l'effectif » ? « On comprend, dit Lévy, qu'il n'est pas facile de mesurer l'influence linguistique exacte qu'elles ont pu exercer sur leur clientèle » (p. 206), ce qui donne dans l'édition allemande, mais en bas de page et en petits caractères : « Natürlich ist es unmöglich zu ermitteln, welchen sprachlichen Einfluss sie auf die Freier hatten » (p. 173). Je vous laisse apprécier.

Pour chacune des 7 périodes étudiées, Lévy cite les mots du lexique français calqués de l'allemand ou empruntés à l'allemand. La liste des emprunts faits au 12ème siècle occupe deux pages chez Lévy (pp. 67-68). B. Kaltz, qui n'est pas romaniste, les reprend, mais compare les étymons proposés à ceux donnés dans le TLF – à qui elle rend ainsi hommage – et dans le « Dictionnaire étymologique du français » de Jacqueline Picoche (Le Robert). Elle nous fait profiter ainsi des progrès réalisés par l'étymologie depuis les années cinquante où le dictionnaire de Von Wartburg donnait environ 30 % d'étymologies inventées ! Même opération à propos du vocabulaire scientifique de la minéralogie emprunté à l'allemand au cours du XVIIIème siècle : B. Kaltz supprime de la liste « bûre, puits de mine » et note : « die etymologischen Angaben hierzu sind [...] falsch » (p. 162).

Il n'a pas échappé à B. Kaltz que Brunot constitue pour Lévy 'ein Lehrer und ein Vorbild' dont il suit les traces. Dans sa préface, Lévy exprime à celui-ci sa reconnaissance et son désir d'apporter par son ouvrage, « un complément nécessaire de l'histoire du français en France » et au grand œuvre de Brunot. Cette intention situe le projet de P. Lévy et explique la présence dans le livre original français de l'index des mots français d'origine germanique » que B. Kaltz n'a pas jugé utile de reproduire.

Les interventions de la rééditrice de l'ouvrage de P. Lévy accompagnent le lecteur en lui apportant des compléments d'information ou en corrigeant directement les dits de Lévy (« *stillschweigend korrigiert* »). Or, la question du degré d'intervention du traducteur sur le texte scientifique est une question à débattre au sein de la communauté scientifique. Faut-il s'en tenir strictement au texte d'origine ? Une adaptation, une réécriture complétée n'offrent-elles pas d'autres intérêts ? Sans doute, mais à quelles conditions ?

En conclusion, le travail de B. Kaltz va profiter à l'ensemble des germanistes et linguistes intéressés par la place historique de la langue allemande en France et à leurs recherches. Il aura sa place comme ouvrage de référence (*Nachschlagewerk*) dans les bibliothèques personnelles, dans les bibliothèques de départements et dans toutes les bibliothèques universitaires, ainsi que plus largement dans des médiathèques pour un public cultivé, en particulier en Alsace et en Moselle. Je laisse de côté quelques autres observations ponctuelles – dont l'intérêt de maintenir les citations dans leur langue d'origine - et les soumettrai volontiers directement à B. Kaltz elle-même à défaut de n'avoir pu le faire à sa conférence du 31 mai à Strasbourg.-

Daniel Morgen

Inhaltsübersicht

Aufsätze

Corinna Manuela Kirstein Umfeldwandel, Bewegtbilder und Sprachdynamik. Diskursanalyse am Beispiel spanischer Online-Pressetexte	3
Hans W. Giessen All the news that's fit to understand. Über mögliche Gründe für interpretatorische und emotionale (subjektive und narrative) Darstellungsformen in der Qualitätspresse	23
Lukasz Mateusz Grzesiak Lexikographische Herausforderungen bei der Darstellung von Routine- formeln. Anforderungen an ein deutsch-polnisches Wörterbuch	31
Sara Dallinger Die Einstellung von Eltern zu bilingualem Unterricht: bilinguale Züge oder Modulform? Ergebnisse einer quantitativen Studie an bilingualen Realschulen in Baden-Württemberg	47
Tamás Kispál Deutsch als fremde Wissenschaftssprache im Germanistikstudium	73
Positionen und Gegenpositionen zur Bologna-Reform	
Heinz-Helmut Lüger Bologna – ein "vernünftiger Ansatz"? Anmerkungen zum bildungspoliti- schen Zeitgeist	85
Bodensohn, Rainer "Und Wellen schlug der Teich" – Zum Umgang mit der Bologna-Reform in der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz	97
Barbara Wehr "Nach sechs Semestern hätte ich nichts gewusst"	111
Wolfgang Eßbach Schluss mit Uni bolognese!	115
Tagungsbericht	
Dagobert Höllein / Katharina Siedschlag Schnittstelle Text. Bericht über eine interdisziplinäre linguistische Tagung des Instituts für Germanistik der Universität Szeged vom 1215.12.2012	123

Rezensionen

Lukas, Reinhold (2012): Fachdidaktik Französisch: Interaktiv Französisch lehren und lernen in der Sekundarstufe I (Ute Horf)	129
Blons-Pierre, Catherine (éd.) (2012): Apprendre, enseigner et évaluer les langues dans le contexte de Bologne et du CECR – Sprachen lernen, lehren und beurteilen im Kontext von Bologna und dem GER (Johanna Isosävi)	131
Hildenbrand, Elke / Martin, Hannelore / Vences, Ursula (Hrsg.) (2012): Mehr Sprache(n) durch Mehrsprachigkeit. Erfahrungen aus Lehrerbildung und Unterricht (Isabelle Mordellet-Roggenbuck)	135
Hans W. Giessen (2012): Publizieren: Texte, Bilder, Filme, Multimedia (Petra Schirrmann)	137
Németh, János (2012): Buchstabengebrauch in der Ödenburger Kanzleischriftlichkeit vom 16. bis zum 18. Jahrhundert (1510-1800) (Hans W. Giessen)	140
Dąbrowska-Burkhardt, Jarochna (2013): Die gesamteuropäischen Verfassungsprojekte im transnationalen Diskurs. Eine kontrastive linguistische Analyse der deutschen und polnischen Berichterstattung (Heinz-Helmut Lüger)	142
Autorenverzeichnis	145
Publikationen zur Fremdsprachenvermittlung	
- LSKK (LANDAUER SCHRIFTEN ZUR KOMMUNIKATIONS- UND KULTUR- WISSENSCHAFT)	147
- <i>bzf</i> (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung)	148

Rhetorik und Kulturen. Diskurse im Spannungsfeld zwischen Leitkultur und Nebenkulturen

An der Université Paul Valéry – Montpellier 3 vom 6. bis 8. November 2014

Die Forschungsgruppe Centre de Recherche et d'Etudes Germaniques der Universitäten Montpellier 3 – Paul Valéry und Toulouse 2 – Le Mirail veranstaltet dieses Kolloquium am 6., 7. und 8. November 2014 im Rahmen ihres derzeitigen Forschungsvorhabens « Leitkulturen vs. Gegenkulturen ». Forscher aus Frankreich und dem deutschsprachigen Ausland sind herzlich eingeladen, an dieser Tagung mitzuwirken.

Unter Rhetorik oder Kunst der Rede wird gemeinhin die Kunst der schönen oder gar gekünstelten Rede verstanden, d.h. die Ornamentierung von Texten und Diskursen. Dies entspricht einer reduzierten Sichtweise auf die Rhetorik als Figurenlehre. Rhetorik muss aber zunächst als Kunst der effizienten, auf Erfolg und Überzeugung gerichteten Rede, der politischen Kommunikation betrachtet werden. Dies knüpft an die Bedeutung der Rhetorik in der griechischen Antike an: In der athenischen Demokratie war Rhetorik untrennbar mit dem politischen und juristischen System der Polis verbunden, rhetorische Gewandtheit war in der Volksversammlung und vor Gericht unumgänglich, um die angestrebten Ziele zu erreichen. So wurde Rhetorik auch im 17. Jh. von Christian Weise aufgefasst, dessen *Politischer Redner* die Rhetorik in das Zentrum politischer und sozialer Beziehungen stellt. Diese Auffassung der Rhetorik als durch Sprache initiierte Handlung oder als Instrument zur Handlung, erlaubt es, sowohl rein sprachliche Aspekte als auch diskurspragmatische, kommunikative und literarisch-ästhetische Dimensionen ins Auge zu fassen. Dabei geht es nicht nur um den politischen Diskurs im engeren Sinne, wie etwa um die bereits weitgehend bekannte LTI oder die Wirkung der rhetorischen Sprache Luthers im Wortgefecht mit seinen Kontrahenten, sondern auch um in Diskursen verankerte kulturelle Strömungen, wie etwa jene des Ausdrucks von Gefühlen und Emotionen im 18. Jahrhundert.

Die Rhetorik mit all ihren Dimensionen soll im Rahmen dieses Kolloquiums ins Zentrum der Kulturen gestellt werden. Rhetorik, so verstanden als eine spezifische Kompetenz von kulturellem Ausdruck, kann Kulturen einerseits tradieren, andererseits modifizieren. Von besonderem Interesse ist deshalb die Ermittlung verschiedener rhetorischer Spielarten von Leit-, Sub- und Gegenkulturen. Ist Rhetorik immer nur Rhetorik der Herrschaft? Welches sind die Wechselbeziehungen zwischen der Macht der Rhetorik und der Rhetorik der Macht? Auch Abgrenzungsversuche oder, im Gegenteil, Interaktionen zwischen den Kulturen mittels rhetorischer Diskriminierung bzw. mittels Aneignung oder Vermittlung rhetorischer Techniken können in einem kontrastiven Ansatz beleuchtet werden. Kontrast kann dabei sowohl synchron innerhalb eines Systems vielfältiger Kulturen als auch diachron im Aufkommen und Verschwinden rhetorischer Gepflogenheiten im Wechsel kultureller Strömungen gesehen werden.

Gegenstand der Untersuchungen sollen Diskurse und Texte in deutscher Sprache oder, zum Zwecke kontrastiver Untersuchungen mit dem Deutschen, in französischer oder auch in anderen Sprachen sein. Es können Textexemplare unterschiedlicher Textsorten und verschiedener Epochen untersucht werden. In einem medienspezifischen Ansatz kann das Augenmerk auf den Paradigmenwechsel gerichtet werden, der zu einer erheblichen Erweiterung des ursprünglichen Gegenstandsbereichs der Rhetorik – der Rede – geführt hat. Welche Auswirkungen hat die Entwicklung neuer Kommunikationsmedien auf die Rhetorik des Diskurses? Man denke zum Beispiel an die gemeinsame Anwendung des Power-Points und der englischen Sprache, die im geisteswissenschaftlichen Diskurs das tradierte Modell des Redners der alten Philologie in den Schatten gestellt hat, um es durch das Modell einer internationalen, multi-medialen Rhetorik zu ersetzen.

Beleuchtet werden sollen entsprechende kulturspezifische Topoi, ihre rhetorischen Ausformungen, kon-und intertextuelle Einbindungen.

Der Bezug auf Kategorien des durch die Jahrhunderte tradierten antiken rhetorischen Systems kann im Hinblick auf die Quantität (Systematik / Kontinuität) und Qualität (Wirkungsästhetik / Textfunktion) seiner Anwendung in Texten und Diskursen erfolgen. Dabei sind auch theoretische Abhandlungen über den möglichen systematischen Zusammenhang von Denkmustern und rhetorischen Strategien willkommen. Kulturwissenschaftliche Beiträge, die Rahmenbedingungen für das Bedürfnis nach spezifischen Textsorten/ Diskursformen offenlegen bzw. kulturelle Wandlungsprozesse als Ergebnis spezifischer Textsorten/ Diskursformen verstehen, mögen die Diskussion bereichern.

Methoden der literaturwissenschaftliche Analyse sollen dabei in Dialog treten mit Methoden der linguistischen Analyse. Die anwendungsbezogenen Analysen sollen in Verbindungen mit theoretischen Modellbildungen Raum für einen transdisziplinären Dialog der Literatur-, Sprachund Kulturwissenschaften bieten.

Nouveaux Cahier 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 ciaprès.

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€
recue à l'adresse de la Trésorière	

Siège Social

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