

ISSN 0758 - 170 X

32^e année (2014) n° 2 (juin)

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

**Nouveaux
Cahiers
d'Allemand**

Revue de linguistique et de didactique

Publiée avec le concours du

GROUPE DE LEXICOGRAPHIE FRANCO -ALLEMANDE

de L'ATILF UNIVERSITÉ de LORRAINE & CNRS

Sommaire

Anja Smith :	Petit dictionnaire permanent des « actes de langage stéréotypés » (ALS). Microstructure de <i>ach was</i>	119-132
Paul Valentin :	Vues sur l'anaphore	133-141
Collectif Bothorel :	Sur quoi travaillent les linguistes ? Panorama de recherches récentes en linguistique générale, sociolinguistique et linguistique germanique	143-156
Colette Cortès :	Tagungsbericht: Ein erfreuliches ‚Parenthesen-Erlebnis‘ in Clermont-Ferrand	157-172
Daniel Morgen :	Politiques linguistiques en Alsace (1850-2000)	173-192
Lilla Királyfy:	Erhalt der deutschen Sprache in der „schwäbischen Türkei“ in Ungarn	193-203
Yves Bertrand,	Traduire en allemand les noms composés français. De <i>salut éternel</i> à <i>société secrète</i>	205-219
Ulrich Hermann :		
Jan Terje Faarlund :	L'anglais comme langue scandinave. Réponse à Odile Schneider-Mizony	221-225

comptes rendus

RONJAT Jules *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. 2^{ème} édition commentée et annotée par Pierre Escudé. Peter Lang 2014, par Colmarianus (227-228) ; **EHRHART** Sabine / **HELOT** Christine / **LE NEVEZ** Adam (éds. 2010) *Plurilinguisme et formation des enseignants. Une approche critique* Peter Lang, par R.Roulet et D.Morgen (228-232) ; **STEFFEN** Gabriela 2013 *Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques* Peter Lang, par C.Couanault (232-233) ; **SCHIEFFER-NIEWIERRA** Steffi 2011 *Schreibförderung im interkulturellen Sprachunterricht: Der Computer als Schreibwerkzeug. Eine empirische Untersuchung am Beispiel einer vierten Grundschulklasse*. Peter Lang par R.Roulet (234-235), **KONTOSTATHI** Maria-Antonia 2012 *Die Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio als Möglichkeit zum selbständigen Erarbeiten fremdsprachlicher Kompetenzen* Peter Lang, par R.Roulet (235-236) ; **GUERIN** Charles/**SIOUFFI** Gilles/**SORLIN** Sandrine (éds 2013) *Le rapport éthique au discours. Histoire, Pratiques, Analyses*. Peter Lang, par L.Gautherot (236-240) ; **LARRORY-WUNDER** Anne (éd. 2012) *Intersubjektivität und Sprache. Zur An- und Abgleichung von Sprecher- und Hörervorstellungen in Texten und Gesprächen*. Stauffenburg, par L.Faivre (240-241) ; **CORTÈS** Colette (éd. 2012) *Satzeröffnung. Formen, Funktionen, Strategien* Stauffenburg, par L.Faivre (241-243).

annonceurs : *linguistik online* (142) ;

Anja Smith

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

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

Microstructure de *ach was*

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

FORME ET SYNTAXE

Variantes : *ach wo* ; *ach / i wo(her) (denn)*; *ach geh* (*variante dialectale*)

Figement morpho-syntaxique: association de deux mots morphologiquement invariables ; pas de commutation ou d'insertion d'un autre mot possible.

Configurations syntaxiques : énoncé indépendant pouvant à lui seul constituer un tour de parole dans un échange (« – Ich verstehe nichts davon. – *Ach was!* – Ich liebe die Teller fallen »); intégration dans un énoncé (« *Ach was*, die wollen Sie nur aufziehen »); placement au milieu d'une phrase possible sous forme d'incise (« Seit Jahren, *ach was*, seit Jahrzehnten nimmt er seine Bürgerpflicht wahr »).

SENS ET FONCTIONS

Type d'acte de communication : 1. Dans une situation de menace, *ach was* sert soit à contester, soit à rejeter une affirmation ou une supposition, mais aussi à encourager et à rassurer tout en exprimant la surprise, l'irritation voire la colère. 2. Le locuteur « répare » tout ou partie de son discours en proposant une expression alternative à celle qu'il vient d'énoncer.

Fonctions : *a.* Contester la valeur de vérité d'une affirmation ou d'une supposition ; *b.* Exprimer un rejet ; *c.* Encourager et rassurer ; *d.* Exprimer son incrédulité et demander confirmation ; *d.* Marquer une correction ou une interruption de discours.

Expressions concurrentes : *a.* Fréquentes : *ach nee* ; *ach ja?* ; *na sowas* ; *nanu* ; *Was du nicht sagst!* / *Was Sie nicht sagen!* ; *wirklich?*; *Wo denkst du / denken Sie hin?*; *Quatsch!*; *b.* Plus rares : *Das kannst du deiner Großmutter erzählen* ; *mitnichten!* ; *nee ne?*; *nein!*; *so?*; *soso!*; *Unsinn!*

USAGES

Registre : standard, langue orale.

Partenaires : pas de partenaire attesté.

EQUIVALENTS :

- a. Habituels : *ah oui ? ; ah quoi ! ; à quoi bon ; allons (donc) ; bah ; c'est pas vrai ; comment ça ? ; mais enfin ; mais non (enfin) ; mais pas du tout ! ; n'importe quoi ; non, en fait ; non mais (c'est bon là) ; pas possible ! ; penses-tu ; sans blague ! ; sans déconner ! (fam.) ; sottise ! (vieilli) ; tu parles.*
- b. Occasionnels : *ben quand même ; disons même ; et même en fait ; écoutez ; je peux même carrément dire ; mais vous n'y êtes pas du tout ! ; mais qu'est-ce que c'est que ça ? ; oh et puis,... hein ; que dis-je ; qu'est-ce que tu me racontes ?*

PLAN

I. CONTESTER LA VALEUR DE VERITE D'UNE AFFIRMATION OU D'UNE SUPPOSITION

- 1. Défendre et asseoir son autorité**
- 2. Préserver sa face**

II. EXPRIMER UN REJET

- 1. Imposer son point de vue personnel**
- 2. Se défendre et défier son interlocuteur**

III. ENCOURAGER ET RASSURER

- 1. Encourager son partenaire d'interaction ou soi-même**
- 2. Rassurer, écarter l'idée de menace physique ou d'inconfort personnel**

IV. EXPRIMER SON INCREDULITE ET DEMANDER CONFIRMATION

V. MARQUER UNE CORRECTION OU UNE INTERRUPTION DU DISCOURS

- 1. Corriger une partie du discours**
- 2. Interrompre le discours**

FONCTIONS ET EMPLOIS

I. CONTESTER LA VALEUR DE VERITE D'UNE AFFIRMATION OU D'UNE SUPPOSITION

- 1. Défendre et asseoir son autorité**

L'ALS permet de couper court à une affirmation ou une supposition impliquant une évaluation négative et à asseoir l'autorité du locuteur en tant qu'expert.

SOHN: Du, . . . du Papa, wenn die Schreiber noch viel mehr Rauch zum Schornstein rauslassen, können die dann auch noch viel reicher werden?

VATER: Nein. Wie kommst du darauf?

SOHN: Wenn alle Leute, die da wohnen, krank werden, müssen die doch die Tabletten von den Schreibern kaufen . . .

VATER: **Ach was.** Das ist ja Unsinn. Außerdem gibt es Gesetze, die bestimmen genau, wieviel Rauch eine Fabrik an jedem Tag hinausblasen darf, was gefährlich ist oder tödlich, oder eigentlich, was nicht so schädlich ist. (PCG1 82/-)

Ich sagte, ich glaube, van Gogh ist nichts für Kinder, es könnte sein, er ist sogar für Erwachsene etwas zuviel, aber der Redakteur sagte, **ach was**, nehmen Sie das Café oder die Brücke, oder was Sie wollen, Sie werden da schon was finden [...] (VBS 90/84)

„Herr Doktor, alle behaupten, ich wäre eine Uhr!“ – „**Ach was**, die wollen Sie nur aufziehen!“ (LMB/-)

Doch die Schuld am Zustand der Festung geben die Einwohner unfähigen Beamten, die ein Drainagesystem mit viel zu kleinen und schlechten Rohren eingebaut hätten. „**Ach was**, winkt Narayan das ab. „Die Bewohner werfen Müll in die Leitungen, das ist der Grund.“ (Die Zeit, 16.04.2009, Nr. 11, DWDS)

2. Préserver sa face

L'ALS sert à préserver la face du locuteur dans une situation qui risque de le mettre en position de faiblesse par rapport aux autres.

Drei Handwerker diskutieren über das Alter ihres Berufes. Sagt der Maurer: „Ich habe den ältesten Beruf, wir Maurer haben schon die Pyramiden in Ägypten gebaut!“ Antwortet der Gärtner: „Mein Beruf ist noch älter,

FILS : Dis, Papa...si les Schreiber rejetaient encore plus de fumée de leurs cheminées, est-ce que comme ça ils pourraient devenir encore plus riches ?

PERE : Non. Qu'est-ce qui te fait penser ça ?

FILS : Si tous les gens qui vivent là tombent malades, il faudra bien qu'ils achètent des médicaments des Schreiber.

PERE : **Mais qu'est-ce que c'est que ça !** Tu dis vraiment n'importe quoi. En plus, il y a des lois qui prévoient la quantité exacte de fumée qui peut s'échapper d'une usine, qui indiquent ce qui est dangereux ou mortellement toxique, ou plutôt, en fait, ce qui n'est pas si néfaste que ça.

J'ai dit, je crois que Van Gogh n'est pas fait pour les enfants, il se pourrait même que, pour les adultes aussi, il soit un peu trop, mais le producteur a dit, **mais non**, prenez le café ou le pont ou ce que vous voulez, vous trouverez bien quelque chose [...]

« Docteur, ils disent tous que je suis une montre ! » « **Mais enfin**, ils veulent juste vous remonter un peu ! »

Mais les habitants attribuent la responsabilité de l'état des fortifications à l'incompétence des fonctionnaires qui selon eux auraient installé un système de drainage avec des tuyaux beaucoup trop petits et de mauvaise qualité. Narayan rejette cette idée en bloc : « **Mais pas du tout !** Les habitants jettent leur débris dans les canalisations, elle est là, l'explication. »

wir Gärtner haben schon den Garten Eden gepflanzt!“ Sagt der Elektriker: „**Ach was!** Die Elektriker sind die ältesten: Als Gott sprach, es werde Licht, da hatten wir schon die Leitungen verlegt.“ (LMB /-)

SOHN: Gehören wir dann auch zum finanziell schwächeren Teil der Bevölkerung?

VATER: **Ach was!**

SOHN: Weil du mehr als soundso viel verdienst?

VATER: Ja. (PCG1 61/-)

CLAIRE ZACHANASSIAN Ich nannte dich: mein schwarzer Panther.

ILL Der bin ich noch.

CLAIRE ZACHANASSIAN Unsinn. Du bist fett geworden. Und grau und versoffen.

ILL Doch du bist die gleiche geblieben. Zauberhexchen.

CLAIRE ZACHANASSIAN **Ach was.** Auch ich bin alt geworden und fett. (BDB 25-26/24)

ZEIT: Manche sagen, Sie seien bloß neidisch, weil Ihr Film Lagaan für den Oscar nominiert war, ihn aber nicht bekommen hat.

Khan: **Ach was**, damit hat das nichts zu tun, ich freue mich natürlich für Danny Boyle und sein ganzes Team. Aber wenn Sie mich fragen, muss ich ja ehrlich antworten. (Die Zeit, 11.05.2009, Nr. 20, DWDS)

dinier répond : « Ma profession est encore plus ancienne, nous les jardiniers, nous avons réalisé le Jardin d'Eden ! »

L'électricien dit : « **Mais vous n'y êtes pas du tout !** Ce sont les électriciens qui sont les plus anciens : lorsque le Bon Dieu a dit « Que la lumière soit », nous étions déjà là à poser les câbles ».

FILS : Est-ce que nous aussi nous faisons partie alors de la couche économiquement la plus fragile de la société ?

Père : **Qu'est-ce que tu me racontes ?**

FILS : C'est parce que tu gagnes plus qu'une certaine somme ?

PERE : C'est ça.

CLAIRE ZAHANASSIAN Toi, tu étais ma panthère noire.

ILL Je le suis toujours.

CLAIRE ZAHANASSIAN Absurde ! Tu es devenu gras, gris et ivrogne.

ILL Mais toi tu es restée la même ma petite sorcière.

CLAIRE ZAHANASSIAN **Allons donc !** Moi aussi, je suis devenue vieille et grasse.

ZEIT : Certains prétendent qu'il y a tout simplement un peu de jalousie, car votre Film Lagaan, qui avait été nommé pour les Oscars, n'a pas reçu de prix.

Khan: **Mais non**, ça n'a rien à voir, je suis réellement content pour Danny Boyle et pour toute son équipe. Mais puisque vous me posez la question, eh bien, je vous donne une réponse honnête.

II. EXPRIMER UN REJET

1. Imposer son point de vue personnel

L'expression de rejet est associée à une expression émotionnelle vive (surprise, irritation, colère) et est suivie d'une affirmation exprimant le point de vue personnel du locuteur.

„Und weshalb darf das Bild nicht veröffent- Et pour quelle raison la photo ne doit-elle pas

licht werden?“ erkundigte sich Blaser.

„Die offizielle Begründung lautet ‚Verhältnismäßigkeit‘. Die Medien seien nur in Fällen ab einer gewissen Prioritätsstufe einzusetzen, sonst nütze sich das Instrument ab.“

„**Ach was**, die Leute spielen doch gern Polizist.“ (MSD 283/300)

„Ja, was tut er denn dann, wenn er nicht schilt und nicht straft und das Maul nicht auf tut?“

„Er soll bloß zuhören und wunderbar seufzen und das Kreuz schlagen.“

„**Ach was**, einen schönen Winkelheiligen habet ihr da! Du wirst doch nicht so töricht sein und diesem schweigsamen Onkel nachlaufen.“ (HGS 547/487)

„Nein, mein liebes Fräulein Edith, das stellen Sie sich doch etwas zu leicht vor.“

„**Ach was**, alles ist leicht, was man wirklich will! Spielen Sie sich nicht auf, als ob grad Sie unentbehrlich wären! [...]“ (ZUH 248/239-40)

„...Wozu würde ich gehören?“ kam es fast flüsternd. „Zu den Steuerzahlerinnen!“ wiederholte Jürgen triumphierend, als gäbe es weder Handschellen und Pistole noch Geiselnahme.

„**Ach was!**“ rief die Bankräuberin, sprang auf, zog die Pistole, beugte sich über den Tisch und drückte Jürgen den Lauf auf die Stirn. [...] „Und was macht das für 'n Unterschied?! Ist das 'n Grund, sich auf einmal die Eier zu kraulen?! Das Ding schießt auch mit meinem Zeigefinger!“ (JAF 91-92/114-15)

„Der Unfallverlauf ist nur ungenau festgehalten. Raus kommt jedenfalls, Albert Schönbaum hat durch überhöhte Fahrgeschwindigkeit und mangelhaften Fahrzeugzustand den Unfall verschuldet. Wie es genau dazu gekommen ist, läßt sich der Akte nicht entnehmen.“

„**Ach was!** Da steht wirklich drin, der andere

être publiée ? demanda Blaser.

- Le motif officiel, c'est le souci de proportionnalité. Il ne faut faire intervenir les médias que si l'on a franchi un certain degré d'urgence. Sans cela, il paraît que l'instrument risque de s'user.

- **Allons donc**, les gens adorent jouer au policier.

- Mais alors qu'est-ce qu'il fait, s'il vous en gueule pas, s'il vous punit pas et s'il ouvre pas la gueule ?

- Il paraît qu'il se contente d'écouter et de pousser des soupirs merveilleux et de faire le signe de la croix.

- **Tu parles !** Un beau saint de derrière les fagots ! Tu ne vas tout de même pas être assez bête pour courir après ce bonhomme qui dit pas un mot !

Non, ma chère Edith, vous vous représentez les choses sous un jour trop facile.

- **Ah ! quoi**, tout est facile, quand on le veut vraiment ! Ne faites donc pas comme si vous étiez indispensable ! [...] »

- Je ferais partie de quoi ? dit-elle, presque dans un murmure.

- Des femmes qui paient leurs impôts ! » répéta Jürgen sur un ton triomphal, comme s'il n'y avait ni menottes ni pistolet ni prise d'otage.

« **Sans blague !** » cria la braqueuse en sautant sur ses pieds, puis elle sortit son pistolet, se pencha par dessus la table et appuya le canon sur le front de Jürgen. [...] « Et quelle différence ça fait ? C'est une raison pour se gratter les couilles, tout à coup ? Cet engin tire pareil quand c'est l'index d'une nana qui appuie sur la gâchette, figure-toi ! »

- Les circonstances de l'accident n'ont pas été mentionnées en détail. Ce qui apparaît, c'est que cet Albert Schönbaum a provoqué la collision par la vitesse excessive et le mauvais état de son véhicule. Le dossier ne fait pas état de causes plus précises.

- **Sans déconner !** Et ils ont vraiment marqué que c'était la faute à l'autre ? C'est la

war schuld? Gibts doch nicht. Wer hat denn den Unfall aufgenommen?“ (JAB 109/ 131) meilleure, ça. Qui c'est qui a enregistré l'accident ? »

2. Se défendre et défier son interlocuteur

Dans une situation portant atteinte à l'équilibre et au confort personnels du locuteur, celui-ci se défend en exprimant de la défiance à l'égard de son interlocuteur.

Sprachen aber die Schüler einmal vom Streberkatalog, dann taten sie es meistens auf schnoddrige Art und mit etwas übertriebener Gleichgültigkeit. Einmal hatte Josef einen Schüler sagen hören: „**Ach was**, ich spucke euch auf diesen blöden Streberkatalog! [...]“ (HGS 57/63)

„Wieviel Löffel hast du genommen?“ fragte er seine Tochter. Er meinte damit, wieviel Tee sie in die Kanne geschüttet habe.

Sie hatte seine Tasse gefüllt und sie ihm gereicht.

„Vier“, sagte sie. „Für jeden einen. Niemand soll sagen, daß ich mein greises Väterchen dem Mangel aussetze.“

„**Ach was**“, antwortete Herr Spoelmann. „Ich bin nicht greis. Man sollte dir die Zunge stutzen.“ (MKH 160/220)

„[...] Ist er denn ein Geisterseher?“ „Ein Geisterseher! Das will ich nicht gerade sagen. Aber er hatte eine Vorliebe, uns Spukgeschichten zu erzählen. Und wenn er uns dann in große Aufregung versetzt und manchen auch wohl geängstigt hatte, dann war es mit einem Male wieder, als habe er sich über alle die Leichtgläubigen bloß mokieren wollen. Und kurz und gut, einmal kam es, daß ich ihm auf den Kopf zusagte: „**Ach was**, Innstetten, das ist ja alles bloß Komödie. Mich täuschen Sie nicht. [...]“ (FEB 210/96)

„So. Und jetzt sagen Sie mir bitte, wo Kanter wohnt!“

[...] Sorgfältig wischte er die Zapfanlage ab,

Mais quand il arrivait aux élèves de parler du registre des arrivistes, ils le faisaient la plupart du temps sur un ton d'impertinence et d'indifférence un peu forcé. Un jour, Joseph avait entendu un collégien dire : « **Bah !** Moi, ce stupide catalogue d'arrivistes, je crache dessus ! [...] »

Combien as-tu mis de cuillerées ? demanda-t-il à sa fille.

Elle avait rempli sa tasse et la lui tendait.

- Quatre, dit-elle, une pour chacun. Personne ne dira que j'expose mon petit père à pâtir sur ses vieux jours.

- **Sottise**, répliqua M. Spoelmann. Je ne suis pas un vieillard. On devrait bien te couper la langue.

- [...] Spirite ?¹

- Oh ! je n'irai pas jusque là, mais il avait un penchant à nous raconter des histoires de revenants. Et lorsqu'il avait réussi à nous étonner et même à donner la chair de poule à quelques-uns, alors il prenait un air sceptique, comme s'il avait voulu se moquer de nous. Une fois, je me suis fâché et je lui ai dit : « **Écoutez**, Innstetten, vous vous payez notre tête. Il n'est pas facile de me tromper. [...] »

« Voilà. Et maintenant, dites-moi où habite Kanter, s'il vous plaît ! »

[...] Il essuya soigneusement la tireuse

¹ traduction substituée par la Rédaction à l'original *visionnaire*.

ehe er fragte: „Warum?“

„Warum?!“ bellte es zurück, und der Wirt hatte das Gefühl, die Dame, oder wie immer man diesen Vulkan nennen wollte, hätte ihm am liebsten ihren Pfefferminzbonbon ins Gesicht gespuckt.

„Ja, warum“, wiederholte er ruhig. „Herr Kanter wird nicht gerne gestört.“

„**Ach was!** Ist ja rührend! Sind Sie hier so eine Art Hofstaat von ihm?!“ (JAF 152/193)

avant de répondre : « Pourquoi ?

- Pourquoi ? » aboya-t-elle, et le bistrotier eut l'impression que cette dame, si l'on veut qualifier ainsi ce volcan, lui aurait volontiers craché son bonbon à la menthe à la figure.

« Oui, pourquoi, répéta-t-il calmement. M. Kanter n'aime pas être dérangé.

- **Sans blague !** Comme c'est touchant ! Vous faites peut-être partie de sa cour ? »

III. ENCOURAGER ET RASSURER

1. Encourager son partenaire d'interaction ou soi-même

L'ALS sert à encourager l'interlocuteur ou soi-même à s'engager dans une action en balayant d'un revers de main les réserves formulées de façon explicite ou implicite.

„Aber ja, aber ja doch, Ingenieur, um Gottes willen, tun Sie das! [...]. Dagegen Sie... es wird Ihnen nicht schaden, durchaus nicht, wenn Sie vernünftig sind und nichts übertreiben. **Ach was**, und schadet es Ihnen sogar ein wenig, so wird es immer noch Ihr guter Engel gewesen sein, welcher... Ich sage nichts weiter. [...]“ (TMZ 433/512)

« Mais oui, mais oui, naturellement, ingénieur, faites cela pour l'amour de Dieu ! [...]. Vous, par contre... cela ne vous fera pas de mal, pas le moindre mal, si vous êtes raisonnable, et si vous n'allez pas trop fort. **Allons**, et même si cela vous faisait un peu de mal, c'est quand même votre bon ange qui... Je n'en dis pas davantage. [...] »

Du, ich muss langsam nach Hause. „**Ach was**“, antwortete die Freundin zärtlich und umarmte sie. Bevor du gehst, trinken wir noch einen Schnaps. (Die Zeit, 10.07.2008, Nr. 29, DWDS)

Dis voir, il faudrait que je pense à rentrer. « **Comment ça...** », répondit tendrement sa copine et la prit dans ses bras. Avant de partir, nous allons boire un schnaps.

VALERA Vielleicht könnten Sie sich in meine Stelle einarbeiten?

VALERA Vous pourriez peut-être essayer de reprendre mon poste ?

MANUEL Ihre Stelle?

MANUEL Votre poste ?

VALERA Hier, als Kellner.

VALERA Ce que je fais ici, serveuse.

MANUEL Ich verstehe nichts davon.

MANUEL Mais je n'y connais rien.

VALERA **Ach was!**

VALERA **Ben quand même !**

MANUEL Ich ließe die Teller fallen.

MANUEL Je laisserais tomber les assiettes.

VALERA Ungeschickter als ich zu Anfang war, können Sie auch nicht sein.

VALERA Vous ne pourriez pas être plus maladroit que moi au début.

(GEH 296/-)

„Es ist nicht gut, in manchen Nächten draußen zu sein“, hatte ihm leichthin noch die alte Jeannette zugerufen – kurz bevor er zum

« Il y a des nuits où ce n'est pas bien d'être dehors », lui avait lancé la vieille Jeannette en passant, juste avant qu'il parte en prome-

Spaziergang aufbrach. **Ach was**, hatte er sich Mut gemacht, er war jung, erfreute sich besser Gesundheit – was um alles in der Welt konnte ihm denn passieren? (Die Zeit, 19.09.1980, Nr. 39, DWDS)

nade. **Bah**, s'est-il encouragé lui-même, il était jeune et en pleine santé, que pouvait-il bien lui arriver en ce bas monde ?

2. Rassurer, écarter l'idée de menace physique ou d'inconfort personnel

Le locuteur se rassure soit lui-même soit son partenaire d'interaction.

Beppo Straßenkehrer, der über Momos Frage nachgedacht hatte, nickte langsam und sagte: „Ja, das ist wahr. Es kommt näher. In der Stadt ist es schon überall. Es ist mir schon lang aufgefallen.“ „Was denn?“ fragte Momo. Beppo dachte eine Weile nach, dann antwortete er: „Nichts Gutes.“ Und abermals nach einer Weile fügte er hinzu: „Es wird kalt.“ „**Ach was!**“ sagte Gigi und legte Momo tröstend den Arm um die Schulter, „dafür kommen jetzt immer mehr Kinder hierher.“ (MEM 73-74/88)

Beppo qui venait de réfléchir longuement à la question posée par Momo, finit par dire :

- Oui, oui, c'est vrai. Ca s'approche. Dans la ville, c'est déjà partout. Je l'ai remarqué depuis longtemps.

- Mais quoi donc ? demanda encore Momo. Lentement Beppo dit:

- Rien de bien. Puis après un moment il ajouta « Il commence à faire froid. »

- **Mais non**, dit Gigi, et de son bras il entoura le cou de Momo pour la consoler. Par contre les enfants viennent de plus en plus nombreux. »

Die Gesellschaft, die den Fahrbetrieb unterhielt, hieß Tirrenia; die Fähre, die schon am Quai lag, ein riesiger, plumper Kasten, Numentana. Numen, dachte er, bedeutet das nicht Schicksal? Oder auch Verhängnis? **Ach was**, sagte er sich, du läßt dich von dieser dusteren Atmosphäre beeindrucken. Kein Mensch außer dir käme auf solche Gedanken. (ATM 59/-)

La société d'exploitation s'appelait Tirrenia, le ferry, qui était déjà à quai – un bloc énorme, très massif – portait le nom de Numentana. Numen, songea-t-il, signifie bien le *destin*, non ? Ou peut-être la *malédiction* ? **Non mais c'est bon là**, se dit-il, cette atmosphère sinistre commence à t'influencer. Il n'y a vraiment que toi pour penser des choses pareilles

Das breite Gewinde des Bohrers knirscht ins Eis, als hätten wir es nur mit Semifreddo zu tun und nicht mit dem Produkt eines langen nordischen Winters. Ich kurbele keine drei Minuten, und das messerscharfe Werkzeug sackt ins Nass. Die Stärke des Eisbodens unter uns schätze ich auf zwanzig Zentimeter. „**Ach was**“, sagt Johan, „das sind mindestens siebzig, darauf kannst du mit einem Lastwagen fahren. Und jetzt musst du pumpen.“ (Die Zeit, 13.03.2009, Nr. 12, DWDS)

La large vis filetée de la perforatrice grince en transperçant la neige – on avait l'impression d'avoir sous nos pieds un simple semifreddo glacé et pas le sol typique des longs hivers nordiques. Au bout de trois minutes seulement, la perforatrice, très affûtée, touche l'eau. D'après moi, la couche de glace du sol fait vingt centimètres.

« **Penses-tu**, dit Johan, « il y a au moins soixante-dix centimètres, tu peux rouler là-dessus en camion. Et maintenant, vas-y, pompe. »

Anne, hieß es aus der Regie, Wensky ist noch nicht eingetroffen, bereite dich mal lieber mit ein paar Meldungen vor, falls er es nicht rechtzeitig ins Studio schafft. **Ach was**, dachte Anne Will, wieso sollte der Wensky nicht kommen? Herr Wensky kam nicht. (Die Zeit, 13.09.2007, Nr. 38, DWDS)

HIRSCHBURG Ich bedaure, Ihnen Unannehmlichkeiten zu machen . . .
LISA **Ach was**. Wir finden schon etwas. Lassen Sie mich überlegen.(CHP 26/-)

Anna, lui dit-on de la régie, Wensky n'est toujours pas là, tu ferais mieux de préparer quelques annonces au cas où il n'arriverait pas à l'heure au studio. **N'importe quoi**, pensa Anne Will, pourquoi il ne viendrait pas, Wensky ? Monsieur Wensky ne vint pas.

HIRSCHBURG Je regrette de vous causer tant de désagréments...
LISA **Mais non, enfin**. On va bien trouver quelque chose. Laissez-moi réfléchir.

IV. EXPRIMER SON INCREDULITE ET DEMANDER CONFIRMATION

La connotation émotive de l'ALS permet de thématiser l'incrédulité du locuteur qui demande sinon une explication, du moins une confirmation explicite à l'égard d'une affirmation ou d'une situation jugée inattendue voire inacceptable.

„Hat Larsson Ihnen erklärt, warum der Umzug?“

„Wegen der Nachbarin. Die Alte hat die Polizei angerufen.“

Ich vergaß meinen zertrümmerten Schädel und lehnte mich vor. „**Ach, was?!**“

„Klar. Sag ich doch, zum Schutz.“

Plötzlich dämmerte mir, warum das Ausländeramt bei meinem Besuch über keine Akte Rakdee verfügt hatte. Überhaupt dämmerte mir einiges. (JAM 113/119)

Ich löste das Brot von den Fingern und nahm den Löffel wieder auf. Anfang des zweiten Satzes klingelte es an der Tür.

„**Ach, was**.“

„Ich war gerade in der Gegend mal rein...“ (JAM 63/68)

« Larsson vous a donné une explication, rapport à ce déménagement ?

- C'est à cause de la voisine. La vieille a téléphoné aux flics. »

J'oubliai mon crâne défoncé et me penchai en avant. « **Ah oui ? !**

- Ouais. Pour notre protection, je te l'ai dit. » Brusquement, je compris pourquoi l'immigration n'avait pas de dossier Rakdee. D'ailleurs, je commençais à comprendre pas mal de choses.

Je détachai le pain de mes doigts et repris la cuiller. Au début du second set, on sonna à la porte.

« **Ah, c'est toi**.

- J'étais dans le coin, alors je me suis dit que je pouvais faire un saut... »

„Wann kommt eigentlich deine Freundin?“

„Sie ist doch schon lange da.“

„So...?“

[...]

„Da vorne.“ Retzmann deutete auf einige Paare, die sich neben der Bühne zur Streichermusik wiegten.

« Au fait, elle arrive quand, ta copine ?

- Mais elle est là depuis longtemps.

- Ah bon ? »

[...]

« Là-bas. » Retzmann désigna quelques couples qui se balançaient au rythme de la musique à côté du podium.

„Welche davon?“

„Im roten Kleid.“

„**Ach was!**“

Ich war ehrlich schockiert. [...] „Warum so überrascht?“ fragte Retzmann.

„Also, wenn das meine Freundin wäre ...“ (JAF 34/41)

« Laquelle ?

- La robe rouge.

- **Pas possible !** »

J'étais sincèrement choqué.[...] « Qu'est-ce qu'il y a de si étonnant ?

- Eh bien, moi, si c'était ma copine... »

Und König Kunde, König Verbraucher und Umweltbenutzer? **Ach was** – leben wir denn in einer Monarchie? Selbst Verbraucherkönige kommen nur im Märchen vor. (Die Zeit, 05.05.1999, Nr. 18, DWDS)

Et le client-roi, consommateur-roi et usager des ressources écologiques ? **Non mais**, c'est en monarchie que nous vivons ? Même les consommateurs-rois, on ne les trouve que dans les contes de fées.

V. MARQUER UNE CORRECTION OU UNE INTERRUPTION DU DISCOURS

1. Corriger une partie du discours

L'ALS marque une correction qui est suivie d'une reformulation créant, la plupart du temps, un effet de surenchère. Il est employé à l'intérieur d'un tour de parole.

Welch ein Jammer, dass Amerika Randy Newman notorisch missversteht. Seit Jahren, **ach was**, seit Jahrzehnten nimmt er seine Bürgerpflicht wahr, indem er wie ein Durchschnittsamerikaner aussieht, wie ein Durchschnittsamerikaner redet, wie ein Durchschnittsamerikaner denkt. (Die Zeit, 25.08.2008, Nr. 34, DWDS)

C'est quand même malheureux : Randy Newman est un incompris notoire en Amérique. Depuis des années, **que dis-je**, depuis des décennies, il remplit ses devoirs de citoyen : il ressemble à un Américain moyen, parle comme un Américain moyen, pense comme un Américain moyen.

Dub ist ein Kosmos für sich. Dub ist so ziemlich das aufregendste, was Reggae **ach was**: die Musik auf Erden zu bieten hat. Dubs waren ursprünglich, Ende der sechziger Jahre, die Instrumentalversionen auf den B-Seiten jamaikanischer Singles. (Die Zeit, 17.03.2008, Nr. 11, DWDS)

Le dub représente tout un univers. J'ai envie de dire que le dub, c'est ce que le reggae, **et même en fait** toute l'histoire de la musique, a produit de plus génial. Au début, à la fin des années 60, le dub correspondait aux versions instrumentales des singles jamaïcains, sur la face-B des vinyles.

Der Star der ehemaligen Besatzungsmacht als Geschlagener, **ach was**, Vernichteter, welch eine Demütigung! Und welch eine Genugtuung für das Publikum! (Die Zeit, 13.10.2008, Nr. 37, DWDS)

La star de l'ancienne force d'occupation battue, **disons même** anéantie, quelle humiliation pour elle ! Et quelle satisfaction pour le public !

So, und worum es denn ginge, wollte Hawa wissen. Es geht... **ach was**, es ging... Jeden-

Bon, et c'était quoi l'histoire ? demandait Hawa. C'est... **non, en fait**, c'était... Bon en tout

falls ging es noch eine Zeitlang so weiter in Kröttmanns verqualmter und nach Wirsing und Würstchen, Kaffee, Bier und Marihuana riechenden Küche, [...] (FDE 219/- , DWDS)

Ich brauchte nur zu weinen! Auf Kommando zu weinen hatte ich nicht nur gelernt, sondern sogar zu einer Kunstform erhoben, ich war ein Champion, **ach was:** der Weltmeister in dieser Disziplin! (WMB 236/- , DWDS)

cas, ça a continué un moment comme ça dans la cuisine de Kröttmann, où il fumait comme un pompier, qui puait le chou, les saucisses, le café, la bière et le shit. [...]

Il me suffisait de pleurer ! Pleurer sur commande, je l'avais appris, ça oui, mais j'en faisais même une œuvre d'art, j'étais excellent dans ce domaine, **je peux même carrément dire** : le champion du monde de la discipline !

2. Interrompre le discours

L'interruption du discours peut être dû soit à une difficulté de formulation ou d'argumentation soit à un changement de stratégie sur le plan de la préservation des faces.

„[...] Ich glaub gar nicht, daß solche Mädchen Staubtücher anfassen, das ist viel zu gewöhnliche Arbeit für solche.“
„Hören Sie, Fräulein Kleinholz“, beginnt Pinneberg. Und besinnt sich. „**Ach was!**“ sagt er und setzt sich an seinen Platz zum Arbeiten. „Ist auch besser, Sie sind still. Sich auf offener Straße mit so einer abzuknutschen ...“ (FKM 82-83/117-118)

Und dann kam ein griechischer Arzt dazu, oder ein keltischer Legionär, ein Graubündner Landsknecht, ein schwedischer Reiter, ein Soldat Napoleons, ein desertierter Kosak, ein Schwarzwälder Flözer, ein wandernder Müllerbursch vom Elsaß, ein dicker Schiffer aus Holland, ein Magyar, ein Pandur, ein Offizier aus Wien, ein französischer Schauspieler, ein böhmischer Musikant – das hat alles am Rhein gelebt, gerauft, gesoffen und gesungen und Kinder gezeugt – und – und der Goethe, [...], und der Beethoven, und der Gutenberg, und der Matthias Grünewald, und – **ach was**, schau im Lexikon nach. Es waren die Besten, mein Lieber! Die Besten der Welt! Und warum? Weil sich die Völker dort vermischt haben. (ZTG 66/-)

[...] Je ne crois pas qu'une fille de ce genre touche jamais à un torchon, c'est un travail bien trop commun pour une fille de ce genre. - Écoutez, Fräulein Kleinholz », commence Pinneberg. Et il se raisonne. « **À quoi bon !** » dit-il et il s'assied à sa place pour travailler. « Il vaut mieux vous taire. S'afficher en public à bécoter une fille comme ça... »

Après cela vinrent s'ajouter un médecin grec ou un légionnaire celt, un lansquenet des Grisons, un cavalier suédois, un soldat de Napoléon, un cosaque déserteur, un floteur de bois de la Forêt Noire, un compagnon meunier voyageur d'Alsace, un gros batelier de Hollande, un Magyar, un Pandour, un officier de Vienne, un acteur français, un musicien des rues bohémien, tout ce petit monde a vécu, grandi, picolé et chanté et fait des enfants sur les bords du Rhin, tout comme un Goethe, [...], et un Beethoven, et un Gutenberg, et un Matthias Grünewald, et... **A quoi bon**, tu n'as qu'à consulter l'encyclopédie. Ce furent les meilleurs, mon cher ! Les meilleurs du monde ! Et pourquoi ? Parce que c'est là que les peuples se sont mélangés. (<http://dict.leo.org/>)

SOHN: Wieso? Das Haus ist doch noch immer da, die klauen das doch nicht, und verstecken können sie es sowieso nicht.

VATER: Aber der Besitzer kann nicht mehr darüber verfügen. Praktisch gehört es ihm also nicht mehr

SOHN: Gehört ihm nicht mehr? Klar gehört's ihm noch. Er braucht es bloß nicht im Augenblick, sonst würde er ja drin wohnen, oder jemand anders. Und wenn er es nicht braucht, warum kann denn da keiner drin wohnen, der es braucht.

VATER: Jetzt hör mir mal gut zu . . . **Ach was**, mit dir kann man über solche Sachen nicht reden. Du plapperst einfach drauflos, ohne nachzudenken. (PCG1 122/ -)

Was ist ein großer Mann? Antwort: Ein großer Mann ist ein Mann, der sich in einer großen, geschichtlichen Situation männlich bewährt. Natürlich (schon gut, liebe Leserin!) kann auch eine Frau ein großer Mann sein, wenn sie sich ... wenn er sich ... **Ach was**, egal! (Die Zeit, 18.11.1994, Nr. 47, DWDS)

FILS : Pourquoi ça ? La maison reste là, ils ne peuvent pas la voler, et ils ne peuvent pas non plus la cacher.

PERE : Mais le propriétaire ne peut plus en disposer. Dans les faits, elle ne lui appartient plus.

FILS : Elle ne lui appartient plus ? Mais si, il en est toujours le propriétaire. C'est simplement qu'il n'en a pas besoin pour le moment, car sinon, évidemment, il vivrait dedans, ou quelqu'un d'autre. Et puisqu'il n'en a pas besoin, pourquoi quelqu'un qui en a besoin ne pourrait-il pas vivre dedans ?

PERE : Bon, alors, écoute bien... **Oh et puis,... hein**. On ne peut pas discuter sérieusement de ça avec toi. Tu parles comme ça, sans réfléchir.

Qu'est-ce qu'un grand homme ? Réponse : Un grand homme est un homme qui fait ses preuves de manière virile dans un moment historique important. Bien sûr, je vous rassure tout de suite, chère lectrice, une femme peut également être un grand homme, si elle ... s'il ... **bah**, peu importe !

BILAN

SENS ET EMPLOIS

L'ALS *ach was* est le résultat d'un processus de pragmaticalisation à partir d'énoncés associant l'énoncé exclamatif *ach* à un énoncé introduit par le pronom exclamatif *was* de type *ach, was soll's* ou encore *ach, was denken Sie denn*, comme dans les exemples suivants :

„Da geht vielleicht doch dein Vorurteil mit dir durch.“ „**Ach, was soll's**“, sagte er und gähnte. (VSD 12/-)

„**Ach, was denken Sie denn**“, sagte der Student, „es ist leichter, hier Bezirksrichter zu werden als Türöffner bei Montly.“ (FKA 198/-)

« Pas sûr que là, tu te laisses pas obnubiler par ton préjugé. – **Bah, qu'importe** » dit-il en bâillant.

« **Ben, qu'est-ce que vous croyez**, dit l'étudiant, ici, il est plus facile de devenir juge de circonscription que portier chez Montly. »

Il s'agit d'énoncés réactifs exprimant une attitude de défi ou de rejet face à un énoncé ou une situation jugée inacceptable, inconfortable ou encore menaçante aux yeux du locuteur. A ce propos, il convient de distinguer la fonction communicative de ce type d'énoncé d'autres énoncés construits, à première vue, selon le même schéma *ach* et *was*, comme dans l'exemple suivant :

Ach! was in tiefer Brust uns da entsprungen,
Was sich die Lippe schüchtern vorgelallt,
Mißraten jetzt und jetzt vielleicht gelungen,
Verschlingt des wilden Augenblicks Gewalt.
(JGF 6/30)

Ah ! c'est là qu'à ce cœur prompt à se consoler
Quelque chose de grand pourrait se révéler ;
Car les chants arrachés à l'âme trop brûlante,
Les accents bégayés par la bouche tremblante
Tantôt frappés de mort et tantôt couronnés,
Au gouffre de l'oubli sont toujours destinés :
[...]

A la différence du pronom exclamatif *was* des deux premiers exemples, celui du dernier exemple est un pronom relatif introduisant un énoncé décrivant la situation responsable de l'état mélancolique du locuteur, exprimée par *ach !*. L'énoncé en question n'est pas une réaction de défi ou de rejet et ne présente donc aucun lien direct avec l'ALS *ach was*.

D'autre part, ce contre-exemple révèle de façon indirecte le fait que l'expression *was* dans l'ALS *ach was* a gardé non seulement sa fonction exclamative, mais également l'illocution du rejet en rapport avec toute une série de situations et contextes discursifs susceptibles d'engendrer le type de réaction exprimée à l'aide de l'ALS. La polysémie et plurifonctionnalité de *ach was* permettent au locuteur de maintenir un certain « flou » par rapport au sens communicatif précis de son énoncé. Ce fait explique par ailleurs les hésitations que l'on peut avoir lors de l'analyse des fonctions exactes de *ach was* en contexte.

BILAN SUR LES EQUIVALENTS

Le grand nombre d'équivalents en français est le reflet direct du caractère à la fois polysémique et plurifonctionnel de l'ALS. Ainsi, on peut distinguer deux grandes catégories fonctionnelles du discours :

a) les énoncés et expressions marquant une émotion telle la surprise ou l'irritation : *ah oui ? ; ah quoi ! ; c'est pas vrai ; comment ça ? ; mais enfin ; pas possible ! ; sans blague ! ;*

b) les énoncés et expressions marquant une rupture, une contestation ou un rejet : *à quoi bon ; allons (donc) ; bah ; mais non (enfin) ; mais pas du tout ! ; n'importe quoi ; penses-tu ; tu parles.*

A cela s'ajoute une catégorie davantage métadiscursive servant à marquer une rupture du discours annonçant, la plupart du temps, une reformulation : *non, en fait ; disons même ; et même en fait ; oh et puis, ... hein ; que dis-je.*

Certains équivalents, comme *allons (donc)* ou *bah* sont davantage polysémiques et plurifonctionnels que d'autres. Ainsi, le marqueur discursif *allons* peut servir à exprimer aussi bien un rejet qu'un encouragement. Cependant, il n'existe pas d'équivalent français pouvant à lui seul remplir l'ensemble des fonctions assumées par *ach was*.

Références des sources

a) Ouvrages

- ATM : Ayren, A. : *Die Trommeln von Mekka*. Karlsruhe : Edition G. Braun, 1990.
- BDB : Dürrenmatt, F. : *Der Besuch der alten Dame*. Zürich : Arche, 1956. / Traduction française par Jean-Pierre Porret : *La visite de la vieille dame*. Paris : Flammarion, 1957.
- CHP : Hein, C. : *Passage*. Berlin : Luchterhand, 1988.
- FDE : Degenhardt, F. J. : *Für ewig und drei Tage*. Berlin : Aufbau-Verl. 1999.
- FEB : Fontane, T. : *Effi Briest*. Stuttgart : Reclam, 1979. / Traduction française par a) Michel Delines : *Effi Briest*. Berlin : F. Fontane, 1902 ; b) A. Cœury : *Effi Briest*. Paris : Les Presses d'aujourd'hui, 1981 ; c) Pierre Villain : *Effi Briest*. Paris : Laffont, 1981.
- FKA : Kafka, F. : *Amerika*. Frankfurt a. M. : Fischer, 1965.
- FKM : Fallada, H. : *Kleiner Mann - Was nun?* Reinbek bei Hamburg : Rowohlt, 1990. / Traduction française par Laurence Courtois : *Quoi de neuf, petit homme ?* Paris : Denoël, 2007.
- GEH : Eich, G. : *Meine sieben jungen Freunde*. In : Fünfzehn Hörspiele. Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 1973.
- HGS : Hesse, H. : *Das Glasperlenspiel*. Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 1982. / Traduction française par Jacques Martin : *Le jeu des perles de verre*. Paris : Calmann-Lévy, 1955.
- JAB : Arjouni, J. : *Happy birthday Türke!* Zürich : Diogenes, 1987. / Traduction française par Stefan Kaempfer : *Bonne fête, le Turc !* Paris : Fayard, 1992.
- JAF : Arjouni, J. : *Ein Freund. Geschichten*. Zürich : Diogenes, 1998. / Traduction française par Anne Weber : *Un ami. Nouvelles*. Paris : Fayard, 2000.
- JAM : Arjouni, J. : *Ein Mann, ein Mord*. Zürich : Diogenes, 1991. / Traduction française par Stefan Kaempfer : *Café turc*. Paris : Fayard, 1992.
- JGF : Goethe, J. W. von : *Faust. Der Tragödie erster Teil*. Stuttgart : Reclam, 1966. / Traduction française par G. de Nerval : *Faust et le Second Faust suivi d'un choix de Poésies allemandes*. Paris : Garnier frères, 1877.
- LMB : Bild-Zeitung : *Lachen mit Bild*. (Lachen mit BILD.de)
- MEM : Ende, M. : *Momo*. München : DTV, 1990. / Traduction française par Marianne Strauss : *Momo ou la Mystérieuse histoire des voleurs de temps et de l'enfant qui a rendu aux hommes le temps volé*. Paris : Coll. bel oranger, 1980.
- MKH : Mann, T. : *Königliche Hoheit*. Frankfurt a. M. : Fischer, 1956. / Traduction française par Geneviève Bianquis et Jeanne Choplet revue et complétée par Louise Servicen : *Altesse Royale*. Paris : Grasset, 1972.
- MSD : Suter, M. : *Die dunkle Seite des Mondes*. Zürich : Diogenes, 2000. / Traduction française par Olivier Mannoni : *La face cachée de la lune*. Paris : Christian Bourgeois, 2000.
- PCG1 : Kollektiv : *Papa, Charly hat gesagt...* Band 1. Reinbek : Rowohlt, 1983.
- TMZ : Mann, T. : *Der Zauberberg*. Frankfurt a. M. : Fischer, 1956. / Traduction française par Maurice Betz : *La montagne magique*. Paris : Fayard, 1985.
- VBS : Vanderbeke, B. : *Ich sehe, was du nicht siehst*. Berlin : Alexander Fest Verlag, 1999. / Traduction allemande par Anne Weber : *Devine ce que je vois*. Paris : Stock, 2001.
- VSD : Schatten, V. : *Dienstag war die Nacht zu kurz*. Frankfurt am Main : Fischer, 1991 (Nr.10681)
- WMB : Moers, W. : *Die 13 1/2 Leben des Käpt'n Blaubär*. Frankfurt a.M. : Eichborn, 1999.
- ZTG : Zuckmayer, C. : *Des Teufels General*. Frankfurt a. M. : Fischer, 1990.
- ZUH : Zweig, S. : *Ungeduld des Herzens*. Frankfurt am Main : Fischer, 1976. / Traduction française par Alzir Hella : *La Pitié dangereuse*. Paris : Grasset, 1969.

b) Sources internet

- DWDS : *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*, <http://www.dwds.de>.

VUES SUR L'ANAPHORE

1. Prise de vue

1.1 L'anaphore dans le discours

La tradition rhétorique connaît sous le nom d'anaphore une figure qui consiste dans la répétition à l'identique d'un segment de discours :

(1) Moi président, il y aura...Moi président, il n'y aura pas...

L'anaphore des grammairiens consiste elle aussi en une répétition, mais d'une autre sorte : c'est une re-prise, puisque le locuteur utilise un élément spécifique, appelé anaphorique, qui renvoie à un antécédent. Ainsi, dans (2), le "pronom" *sie* est dit reprendre einer alten Frau :

(2) Etwas später begegnete ich auf der Treppe einer alten Frau mit langen grauen Haaren, die nicht frisch gewaschen waren. Sie war sehr zart und gebeugt, trug einen sandfarbenen Kaschmirpullover und Hose... (M.Mosebach: *Was davor geschah*)

Cette anaphore par "pronom" ne concerne pas le seul domaine nominal. Dans (3), *es* reprend *Mensch*, qui n'est sans doute pas un groupe nominal (il y faudrait *ein Mensch*) :

(3) Hier bin ich Mensch, hier darf ich's sein. (Goethe)

Et dans (4), *das* renvoie à du verbal :

(4) Die Straße war leicht gebogen, das ging noch auf den Feldweg zurück, der hier durch Wiesen geführt hatte, bevor... (Mosebach: *Was davor geschah*)

L'anaphore est ainsi clairement porteuse d'isotopie : par là elle contribue à la cohérence du discours (nous nous efforçons de distinguer entre *discours* = "suite langagière quelconque" ou "activité qui produit cette suite", et *texte* = "ensemble plus ou moins clos d'éléments discursifs").

1.2 Revue de détail

Cependant, à y regarder de plus près, les choses ne sont pas aussi simples. En effet, on observe immédiatement (a) que les anaphores ne sont pas des répétitions, et (b) que nombre de reprises ne sont pas des anaphores. Il suffit de remplacer une anaphore par son antécédent pour entrevoir la première difficulté :

(2') *...Eine alte Frau war sehr zart...

die alte Frau, diese alte Frau seraient à la rigueur possibles, mais d'une part le nominatif aurait remplacé le datif, et d'autre part le défini, le non-défini: l'anaphorique *sie* est au défini, comme d'ailleurs tous les anaphoriques nominaux.

Non seulement, il n'y a pas répétition de la forme, du signifiant, mais le sens, le signifié, a changé. On observe la même chose dans des cas comme :

- (5) Am Eingang kam mir das Mädchen aus dem Zug entgegen, jetzt in einem winzigen Sommerkleid, das die Beine ganz frei ließ. Ich war nicht sicher, ob sie mich doch nicht erkannte (Mosebach: *Was davor geschah*).

Pas de cohérence formelle, mais une sorte de cohérence sémantique, sur laquelle il faudra revenir. Inversement, en quelque sorte :

- (6) Das ist doch ein Dienstbotenzimmer. Wenn ich einen Dienstboten hätte, müßte die dort schlafen (E. Canetti: *Die Blendung*)

Et il y a même :

- (7) Aber seine Eltern, beides Akademiker, hatten für diesen Berufswunsch kein Verständnis. (M. Sutter: *Die Zeit, die Zeit*)

Quelques autres exemples non commentés pour illustrer ce qui devient une évidence :

- (8) Wie haben noch Wein in der Flasche. Den trinkst du aus und gehst dann hübsch nach Hause. (H. Hesse: *Der Steppenwolf*)
(9) Er sah nicht sehr kriegerisch aus. Aber das tut der größte Feldherr im Nachthemd nicht (H.G. Kosalik: *Manöver im Herbst*)
(10) X fliegt morgen nach Berlin. Dort will er seine Freundin treffen.

A l'inverse, toute reprise n'est pas faite par le biais d'un anaphorique. On n'y prend généralement pas garde; et pourtant :

- (11) In Hamburg wurde ein dreijähriges Mädchen totgeprügelt. Eine Richterin hatte das Kind wieder zu den Eltern geschickt, obwohl ein Jugendamt davor gewarnt hatte. (*Der Spiegel*)
(12) Frau Merkel... Die Bundeskanzlerin...
(13) Die Bundeskanzlerin... Frau Merkel...

Ici tout se passe à un niveau sémantique: mais lequel ? Le discours n'est isotopique et cohérent que pour qui sait qu'une fillette de trois ans peut être considérée comme un(e) enfant, ou pour qui connaît la situation politique en Allemagne au moment considéré. Dans tous les exemples cités, de (1) à (13), quelque chose est donc intervenu entre la perception de l'antécédent et la compréhension de la suite discursive. Cette constatation oblige à un changement radical de perspective.

2. Révision

2.1 Coréférence

On dit, à plus ou moins juste titre, qu'en (12) ou (13) les deux expressions *Frau Merkel* et *die Bundeskanzlerin* (qui ne sont d'ailleurs pas exactement dans une

relation anaphorique) "renvoient" à la même personne. Cela implique que, à l'extérieur du discours, de la chaîne faite de signifiants et de signifiés, soit valable l'égalité *Frau Merkel = die Bundeskanzlerin*. De même, pour expliquer (5), il faut faire l'hypothèse que *ein Mädchen* comporte un trait [personne de sexe féminin] et que *sie* le comporte aussi, mais seulement dans ce contexte, car *sie* peut reprendre, et reprend souvent, la désignation d'un inanimé, asexué :

(14) ...eine Linde/ die Freiheit... sie

Si coréférence il y a, elle ne s'exerce pas au niveau de la chaîne discursive.

2.2 Représenté

Il faut chercher ailleurs. Cet ailleurs est le niveau du représenté, constitué d'images mentales, de représentations, qui ne sont pas en relation biunivoque avec la chaîne de signes du discours: leur nature n'est pas grammaticale. Dans un co-texte et con-texte particuliers (la politique allemande actuelle, et non, par exemple, l'histoire d'une certaine famille Merkel), le signe *Frau Merkel* fait surgir l'image d'une femme politique déterminée, avec tout ce que le locuteur (et le récepteur, avec des différences) peut déjà savoir à son sujet. Dans un second temps, ce représenté peut coïncider avec celui qui est évoqué par *die Bundeskanzlerin* (au défini, dans une situation particulière), et une coréférence s'établir. Celle-ci ne passe pas par les signifiés, mais par les images qui y sont associées.

On raisonnera de même pour (5), et pour tous les autres exemples, y compris (6), où ce n'est que très tard que le surgissement de *sie* fait imaginer, et comprendre, qu'il s'agit d'une chambre de bonne, et non de cocher. En (8) *den* renvoie à un représenté tel que "le vin qui reste dans la bouteille", qui résulte du traitement et de l'intégration du discours précédent.

Au fur et à mesure que l'émetteur produit du discours, il utilise des signes qui évoquent, induisent, des représentés connus de lui (et, espère-t-il, en partie au moins de son récepteur), tandis que son récepteur doit construire des représentés à partir des signifiés perçus, et de tous ses savoirs antérieurs – de sa connaissance du monde.

On peut convenir d'appeler "décodage" la mise en rapport des signifiants (morphologiques, syntaxiques, lexicaux, accentuels, etc., etc.) avec des signifiés : c'est le domaine de la grammaire. On réservera alors "compréhension" à la construction des représentés. (Les choses sont certainement encore plus complexes: codage et décodage ne sont pas symétriques, non plus que mise en discours et compréhension.) L'anaphore, qui est, on le voit, une affaire de compréhension, et non de décodage, ne relève plus du coup de la grammaire au sens strict.

2.3 Cognition

Cette hypothèse sur le fonctionnement du langage nous fait présenter ici deux remarques.

D'une part, nous ne nous souvenons à peu près jamais des signes (sauf dans l'exercice de récitation). Ce sont les représentés induits par eux qui sont stockés dans une mémoire à plus long terme d'où ils peuvent être ensuite extraits pour recevoir une autre formulation. "Verbatim" c'est "en substance", et non "par cœur". Un peu de la même manière, nous ne nous rappelons généralement pas dans quelle langue nous avons entendu une information, lu une histoire.

D'autre part, on peut se représenter schématiquement le processus de traduction comme le fait de dire avec la grammaire B le représenté évoqué avec les moyens de la grammaire A. Mais comme ces deux grammaires appartiennent à des univers ("culturels") différents, il se peut qu'il faille poser deux représentés qui ne coïncident pas exactement: les traducteurs sont des passeurs de représentés. Il faudrait alors imaginer un ou plusieurs niveaux plus profonds de représenté...

Mais nous laissons cela pour le moment aux psychologues. Nous nous contentons de souligner que l'anaphore et les phénomènes connexes ne relèvent pas de la grammaire. Ils déclenchent bien plutôt des opérations mentales d'un autre genre : ils appartiennent au domaine cognitif.

3. Vue serrée

L'anaphore n'est qu'un moyen parmi d'autres d'assurer l'isotopie et la cohérence du discours. Il n'en faut pas moins examiner plus en détail le matériel langagier disponible à cette fin. Il s'agit des "anaphoriques", terme qu'on préférera à "pronoms", trop large (*ich* n'en est pas un) et trop étroit (il faut inclure *der, was, welch-...*) à la fois. "Pro-formes", "substituts", "Stellvertreter" ne correspondent pas à la réalité de leur fonctionnement. Les anaphoriques ne constituent pas une classe de mots (cela existe-t-il, d'ailleurs?): ils ne se définissent que par leur fonction, si bien qu'un même signe peut-être soit anaphorique, soit autre chose, et que certains anaphoriques peuvent être en même temps porteurs d'un autre signifié. C'est entre autres le cas des possessifs, qu'il ne faut pas oublier. Dans *sein-, sein-, ihr-; ihr-* il y a, outre un signifié dit (à grand tort) de "possession", la même fonction anaphorique que dans *er, es sie; sie*.

3.1 Genre et sexe

Lorsqu'ils ont la forme de groupes nominaux, les anaphoriques sont toujours porteurs du défini : *er, es, sie; sie*; éventuellement *der, das, die; die*; ou *dieser, dieses, dies, diese; diese*. Cela a été noté; des exemples ont été cités, l'explication a été fournie à l'intérieur de notre modèle, qui postule un représenté.

C'est aussi par ce modèle que nous avons rendu compte des suites dans lesquelles un neutre (*Mädchen*) ou un masculin (*Dienstbote*) est "repris" par un féminin, voire un pluriel (*Eltern*) par un neutre singulier (*beides*). Ce n'est pas un signe qui est repris, c'est un représenté qui est évoqué. Il n'empêche que cela pose un problème : on ne voit pas que le signe *sie* soit porteur en allemand d'un signifié sexuel et puisse donc évoquer directement une fille ou une femme. Plus généralement, l'allemand ne présente pas de correspondance régulière entre sexe biologique et genre grammatical – sauf, il est vrai, dans le domaine des êtres humains (*der Mann, die Frau, das Kind...*, mais *der Mensch*), et celui des animaux proches de l'homme (*der Bulle/der Stier, die Kuh, das Rind*). Nous n'avons pas de solution rigoureuse à proposer. Et nous ne nous aventurerons donc pas non plus dans les discussions sur le *gender* (un dangereux faux-ami!).

3.2 *Es*

Cet élément a l'aspect d'un groupe nominal défini au neutre. Cela ne présente pas de difficulté particulière lorsqu'il renvoie à un groupe nominal neutre, *das* ou *dieses* pouvant alors avoir le même rôle. Mais ce n'est pas le cas dans :

(3) Hier bin ich Mensch, hier darf ich's sein,

où on se demande si *Mensch* n'est pas plutôt un adjectif ("qualité d'homme"), comme dans

(15) Monika ist krank, Peter ist es auch/ Peter ist es nicht.

On signalera au passage la combinaison à fonction anaphorique *es/das tu-*

(16) Weshalb haben Sie mir das Foto geschickt, Herr Knupp? – Ich dachte, es könnte Sie interessieren – Natürlich tut es das (M. Sutter: *Die Zeit, die Zeit*).

das, objet de *tut*, renvoie à un complexe antérieur (construit en représenté: "dass Sie mir das Foto geschickt haben"). Ce *tun* en arrive, dans l'usage actuel, à ne plus contenir de sème "action" ou "ergatif", ainsi dans (9) cité plus haut.

3.3 Anaphoriques et démonstratifs

Les deux séries sont parfois bien proches, comme nous l'avons vu à quelques occasions. On pourrait penser que les démonstratifs "montrent" tantôt du représenté de discours (mais où serait-il?), tantôt de la situation de discours (il s'agirait de deixis). Mais alors, pourquoi des anaphoriques spécialisés? On est plutôt tenté de distinguer entre des anaphores "faibles", banales, simples répétitions sans redites, et des anaphores "fortes", insistantes, sans doute justifiables si on examine de près le co-texte. Cela reste à creuser. Dans certains cas, comme dans :

(17) Über dem Atlantik befand sich ein barometrisches Minimum; es wanderte ostwärts, einem über Russland lagernden Maximum zu, und verriet noch nicht die

Neigung, diesem nördlich auszuweichen (R. Musil: *Der Mann ohne Eigenschaften*),

on pourrait voir dans le démonstratif un groupe nominal elliptique, ou tronqué. Mais ce ne serait passible que lorsque le démonstratif renvoie à un groupe nominal, ce qui est loin d'être toujours le cas. Mieux vaut ne pas suivre cette piste.

3.4 *Welch-, was, solch-*

Welch- peut exercer une fonction anaphorique :

(18) Politiker mögen Kinder. Oft haben sie auch welche (*Süddeutsche Zeitung*)

Ici, *welche* remplace *Kinder*, qui serait d'ailleurs possible au prix d'une modification intonatoire et accentuelle. Mais si on ne veut pas répéter *Kinder*, le groupe nominal disparaît: *welch-* est alors appelé à la rescousse pour porter les catégories (pluriel et non-défini), minimum vital du groupe nominal. Sinon ::

(18') Politiker mögen Kinder. Oft haben sie einige, keine; nette...

Il faut reconnaître cependant qu'on est ici bien proche d'un groupe elliptique.

Si *welch-* peut fonctionner ici, c'est qu'il n'apporte aucune sémantique supplémentaire: comme tous les W-Wörter, il a un signifié minimal, très générique, d'"identité". D'où son emploi comme interrogatif.

Autre W-Wort, *was* a pour signifié quelque chose comme "entité", qui se réalise dans les interrogations, mais aussi pour ce qui est de l'anaphore, dans des relatives appositives, où il renvoie au représenté de tout un complexe antérieur :

(19) X war am Dienstag schon frühmorgens an der Arbeit, was sonst nie vorkam.

Solch- peut aussi servir d'anaphorique :

(20) Seit dem Tod meiner Schwester existieren meine Eltern für mich nicht mehr als solche (H. Böll: *Ansichten eines Clowns*)

C'est un démonstratif qui renvoie à de la qualité (adjectif en *-lich*).

3.5 Domaine adverbial

Il faut certainement considérer que *da, dort; dann; so...* sont des anaphoriques, par le biais de leur nature de démonstratifs. Ils renvoient à un représenté élaboré sur la base de la chaîne antécédente :

(21) ...nach Berlin... dort (= in Berlin)...

(22) Wenn *p*, so/da/dann *q*

(23) So ist das!

3.6 Relatifs

Ils sont de forme *der, das, die; die* ou *welch-*; ou encore *was*. Ce qui précède explique suffisamment pourquoi ils sont anaphoriques.

On retiendra que toutes les classes de groupes syntaxiques ont leurs anaphoriques, et, probablement, que seuls des groupes entiers sont anaphorisables. La seule exception paraît être *man*.

4. Rückblick

Nous le répétons: l'anaphore, et pas seulement l'anaphore de groupes nominaux, est un facteur important de l'isotopie et de la cohérence du discours, mais non le seul: qu'on songe par exemple aux "mots du discours", les bien nommés. Et qu'on n'oublie pas non plus ce qu'on pourrait appeler l'"isotopie culturelle" (on dit aussi "associative") :

(24) Es ist ein uraltes Dorf. Das Rathaus...

ne fonctionne que dans un environnement où chaque village a sa mairie – ce qui n'est plus le cas dans toute l'Europe, pour ne parler que d'elle. Il faut donc bien concevoir le déroulement du discours comme une progression de représenté en représenté, et non comme une concaténation de signes. Ces derniers fournissent la matière première, ils constituent la grammaire, avec toutes ses règles formalisables de codage et de décodage; mais ce matériau doit être élaboré en représentés pour devenir du discours, qui est d'un autre ordre.

5. Anaphore bibliographique.

Les vues exposées ici ne diffèrent pas fondamentalement de celles qui ont été présentées, bibliographie très succincte à l'appui, dans:

Valentin, Paul, 1996. "Anapher als kognitiver Prozess" In: Pérennec, Marie-Hélène (éd.). *Pro-Formen des Deutschen* (=Eurogermanistik, 10). Tübingen: Staufenburg Verlag, 179-190.

6. A look at the anapher in English

En anglais, l'anaphore présente quelques particularités, qui ne sont pas sans faire penser à des faits allemands qui nous ont arrêté tout à l'heure, et dont l'explication pourrait bien aller à l'appui de notre hypothèse. Cette langue ne connaît de distinction de genre que dans les anaphoriques singuliers, et en principe seulement lorsqu'il s'agit d'humains. Le "genre" est alors en relation avec le sexe ("gender"?!), le neutre caractérisant des humains (encore) sans sexe, et d'autre part les animaux et tous les inanimés :

(24) a man...he...: the girl/a woman/his wife... she...; the baby/an infant...it...

(25) a bull/the cow/ the bird/a tree/literature... it...

Dans les exemples (24) le relatif unique (unisexe) est *who*, dans les exemples (25) c'est *which*. Il y a cependant quelques exceptions, que les grammaires de l'anglais signalent toujours, comme des sortes de curiosités. Ainsi les désigna-

tions de bateaux, souvent aussi d'automobiles ou d'avions, sont assez systématiquement reprises par *she*:

(26) a ship/a cruiser/the May Flower/the Queen Elisabeth 2/my new car...she...

Il en va de même des animaux familiers :

(27) my dog, a pretty little cat...she...

On va alors disant que ces êtres ou objets sont assimilés à des humains, "personnifiés". Mais pourquoi presque toujours au féminin?

La question se pose de façon encore plus nette que pour l'allemand: le genre féminin a-t-il une affinité particulière avec le sexe féminin, et ce dernier est-il chargé d'un coefficient affectif ? Le second point ne fait guère de doute, au moins dans les cultures occidentales. Il faut dès lors postuler que *ship* (dans la langue d'une nation à la grande tradition maritime), *cat*, *car*, *plane* peuvent faire surgir un représenté sexué, auquel renvoie alors un anaphorique non neutre. Cela serait confirmé par des alternances comme celle-ci :

(28) ...France... it is one of the largest countries in Europe.

(28') France has been able to increase her exports by 10 per cent over the last six months.

Le locuteur sort de la stricte objectivité, il est "positif" à propos du pays, d'où une touche affective.

Mais s'il y a une relative, elle est toujours introduite par *which*, et non par *who*:

(28'') France, which has been able to increase...

Plus frappante encore est l'opposition entre :

(29) They could hear the small locomotive panting hoarsely as it advanced with caution between the embankments. (D.H. Lawrence: *Women in Love*)

et, 20 lignes plus loin,:

(30) The noise was released, the little locomotive with her clanking steel connecting-rod emerged on the high road.

Tout est dans la différence entre *small* (petit modèle, objectif) et *little* (subjectif: mignonne)

Ou encore s'agissant d'un magnétophone hors d'usage ("un bon vieux magnétophone", en quelque sorte) :

(31) Like a rusting engine of war on a forgotten battlefield, the ancient tape recorder lies where she has been laid for decades. (J. le Carré: *A Delicate Truth*)

5 pages plus loin, c'est *it*, *its*. Mais on ne relève pas souvent qu'un anaphorique masculin peut aussi se rencontrer pour renvoyer à un animal a priori non marqué sexuellement, sauf si on le voit en roi :

(32) But the trout – ah, the trout! – he's the real King of fish. (cité par H. Adamczewski: *Grammaire linguistique de l'anglais*),

ou comme un être surnaturel effrayant :

(33) declaring Moby Dick not only ubiquitous, but immortal (...); that though groves of spears should be planted in his flanks, he would still swim away unharmed; or if indeed he should ever be made to spout thick blood, such a sight... (et ainsi pendant une longue page dans H. Melville: *Moby Dick*)

Il nous semble que ces faits ne peuvent être expliqués en grammaire. Il faut passer par un autre niveau, qui n'est plus celui du signifié, mais celui du représenté.

<https://bop.unibe.ch/linguistik-online>

au sommaire de linguistik-online 65 3/2014

- José Torregrosa Azor: *Las partículas modales del alemán: una revisión crítica*
- Piotr Twardzisz: *Futile Pursuits of Metonymic Targets in Political and Legal Contexts*

au sommaire de linguistik-online 63 1/2014

Martin Šemelík (Prag): *Behandlung der Wortbildungselemente in deutsch-tschechischen Übersetzungswörterbüchern*

Sur quoi travaillent les linguistes ?
Panorama de recherches récentes
en linguistique générale, sociolinguistique et linguistique germanique

Il est devenu banal de constater que la linguistique a en ce troisième millénaire moins le vent en poupe que ce n'était le cas dans les années 1970 ou 1980. Les linguistes du français le constataient il y a une dizaine d'années¹ et un angliciste tirait récemment du même constat la question pessimiste « La linguistique a-t-elle un avenir ? »². Sans revenir longuement sur cet état des choses, il semble à la rédaction des Nouveaux Cahiers d'Allemand qu'il y a une forme d'injustice à ce relatif désintérêt sociétal pour la discipline, dans la mesure où la revue est souvent amenée, que ce soit par les comptes-rendus d'ouvrages parus, par les articles de ses auteurs, ou par l'évocation de projets de recherche en cours, à constater au contraire que les linguistes travaillent sur des champs qui peuvent être d'un grand intérêt social, non seulement pour accroître les connaissances sur des domaines du passé, mais pour éclairer le présent afin d'induire des changements positifs pour l'avenir. La discussion d'une parution récente de l'Université de Strasbourg nous a paru illustrer ces diverses facettes d'une discipline alliant la connaissance à la potentialité d'action et donner des réponses positives à la question de son utilité sociale aussi bien qu'épistémologique.

Les regroupements faits en quatre chapitres de ce volume, même s'ils suivent la loi du genre « bouquet de fleurs variées pour une occasion festive » (Festschrift en allemand), sont à voir dans la cohérence suivante, proposer pour aider le lecteur à cheminer dans ce compte-rendu :

** Le questionnement curriculaire originel, lié à la personne de la linguiste Arlette Bothorel-Witz elle-même dans **Un parcours**, trouve une réponse possible dans la suggestion exigeante mais fructueuse du plaidoyer final **Pour une métamorphose des disciplines minoritaires**.*

** Le premier chapitre, qui semble peut-être juxtaposer des travaux de dialectologie, linguistique française, allemande, appliquée, outillée et phonétique, illustre plutôt le modèle disciplinaire commun des contribuant-e-s, qui s'enrichissent des avancées obtenues dans telle branche voisine : être linguiste n'est pas se limiter à un seul sujet, et comme le philologue allemand Albert Thumb arrivé au néo-hellénisme, le et la linguiste partent souvent d'un domaine pour aboutir à un autre.*

** Le fil rouge du chapitre 2 est cette curiosité pour l'autre espace, l'autre varié-*

¹ C'est le point de départ de l'ouvrage *Mais que font les linguistes ? Les Sciences du langage vingt ans après* sous la direction de Christine Jacquet-Pfau et Jean-François Sableyrolles. L'Harmattan. 2005

² Pierre Frath, publication en ligne à <http://www.res-per-nomen.org>

té, l'autre période langagière. A l'exemple de personnalités exceptionnelles comme René Schickele ou Tomi Ungerer, de lieux précis comme Plougrescant ou l'entreprise, les objets de recherche des linguistes vérifient une nouvelle fois cette vérité fondamentale que l'étude de la langue ne peut rien sans celle de son usage.

** Le troisième chapitre rappelle que l'usage langagier ne va pas de soi : l'activité humaine qu'est la parole prend place dans des contextes matériels et psychologiques qui en diffractent les manifestations et font dévier les résultats obtenus des buts de communication initiaux, rendant l'étude de la langue caduque en dehors des conditions de son utilisation.*

** Quant au quatrième chapitre, qui éclaire divers objets culturels du siècle écoulé, il montre à nouveau combien la société ne peut être pensée sans la langue. Que ce soit dans la technicité de son utilisation, enseignement aux étrangers ou interprétariat médical, ou dans ses manifestations de prestige, toute recherche universitaire sur la société qui ferait abstraction de cette dimension de communication est vouée à l'arbitraire.*

HUCK, Dominique & CHOREMI, Theresia (dir.) *Parole(s) et langue(s), espaces et temps. Mélanges offerts à Arlette Bothorel-Witz. Université de Strasbourg : EA 1339, décembre 2010.* Disponible à la vente depuis janvier 2013. 15 €

Les *Mélanges* offerts à Arlette Bothorel pour lui rendre hommage à l'occasion de sa prise de retraite sont, ainsi que le fait remarquer Dominique Huck dans son introduction au volume, des mélanges à divers sens du terme : pluralité et diversité des contributeur/trice/s, près de 40 universitaires issu/e/s de 14 universités de trois pays différents, Allemagne, Suisse et France ; pluralité des disciplines représentées pour fêter l'approche pluridisciplinaire que la récipiendaire a mis en œuvre dans son parcours professionnel, de la phonétique à la sociolinguistique en passant par la dialectologie ou l'approche pluriculturelle ; et pluralité des langues, puisque le français et l'allemand alternent dans les contributions, et que l'alsacien y est souvent objet de discours, à défaut d'être le code d'écriture, puisqu'il ne peut pas l'être dans cette sorte de texte académique qui est en hors de son domaine d'utilisation. Ne pouvait alors s'efforcer de rendre compte de ces *Mélanges* qu'une pluralité de recenseur/se/s, qui ont également utilisé les deux langues entre lesquelles les contribuant/e/s ont jeté de multiples passerelles, l'allemand et le français.

« Mélange », comme le savent bien les sociolinguistes, ne signifie pas désordre, et la charpente du volume est fort bien assise. En fondement (pp 9-19), le sociolinguiste Philippe Blanchet retrace le parcours théorique aussi bien que professionnel d'Arlette Bothorel-Witz, montrant qu'elle a dépassé le paradigme clas-

sique de la dialectologie, en faisant le pas capital d'enlever la légitimité de catégorisation linguistique des mains des spécialistes pour la donner aux locuteurs eux-mêmes.

Le grand chapitre I « **Dialectologie et linguistique générales** » pose l'étage qui a servi de base aux suivants, la dialectologie alsacienne comprise comme composante de la linguistique générale, et retrace un certain nombre de paradigmes auxquels se réfère à présent la recherche sur les objets suivants :

Peter Auer „Der Grunddialekt als Konstrukt: Wie Gewährspersonen und Erheber in der direkten Befragung die Daten der Atlasdialektologie konstituieren“ (S. 23-36)

In den Mittelpunkt seines Beitrags stellt Auer drei für die Dialektologie grundlegende Fragen, nämlich wie die Daten zustande kommen, „die das Konstrukt Grunddialekt ausmacht“ (S. 24), „welchen Beitrag ... vor allem der Erheber zu diesem Prozess“ leistet und „wie ... er die Antworten der Gewährspersonen“ beeinflusst. An Beispielen aus der Erhebung zum Südwestdeutschen Sprachatlas (SSA) gelingt es Auer aufzuzeigen, „dass die Beantwortung dieser Fragen für die Interpretation der Erhebungsergebnisse – zum Beispiel der Sprachkarten – eine erhebliche Rolle spielt“ (S. 24). Dabei geht Auer folgerichtig von der Prämisse aus, dass die dialektale Abfrage eine soziale Situation kreiert, in welcher Gewährsperson und Erheber zu einem Arbeitskonsens finden, „welche Rollen sie einnehmen, welche Anforderungen an sie gestellt werden und welche Handlungen positiv und welche negativ zu bewerten sind“ (S. 24). Die Rolle des Explorators wird durch eine „dreigliedrige Sequenz aus Stimulus-Antwort-Bestätigung“ definiert (S. 28). Dem steht die Informantenrolle der Gewährsperson gegenüber. Beide Rollen interagieren bei der Datenerhebung in vielfältiger Weise. Nicht selten drängt das Vorwissen des Explorators den Informanten in die Rolle einer Testperson. Dadurch wird die Sequenz Stimulus-Antwort-Bestätigung in die Sequenz Testfrage-Antwort-Bewertung transformiert (S. 30). Die Folge sind nach Auer gemeinsame Bearbeitungsprozesse mit dem Ergebnis einer partiellen oder totalen Korrektur der Antwort der Gewährsperson. An einer Reihe von Beispielen analysiert Auer die Einflussmöglichkeiten des Explorators „auf die in der dialektologischen Abfrage konstituierten Daten“ (S. 36). Abschließend stellt Auer fest, dass „weder der Explorator noch die Gewährsperson allein“ über die Akzeptabilität eines Datums befindet, sondern dass dessen Konstituierung in der Interaktion beider Beteiligten zustande kommt (S. 36).

Yves Bleichner « Analyse sémantique de quelques ornithonymes du parler de Saint-Louis-Lès-Bitche » (S. 37-44)

Bleichner untersucht die mehr als hundert Ornithonyme in der rheinfränkischen Mundart von Saint-Louis-Lès-Bitche semantisch und – was der Titel nicht er-

wähnt – morphologisch. Er weist nach, dass die Bezeichnung der Vogelarten in dieser lokalen Mundart auf eine Vielzahl von Kriterien zurückgeht: auf ihren Gesang bzw. dessen onomatopoetische Interpretationen durch die Sprechergemeinschaft, auf die Farbe ihres Gefieders oder ihres Schnabels sowie ihren Körperbau, ihre Bewegungen, ihr Verhalten, ihre Nahrung und ihr Siedlungsgebiet sowie deren Rolle in diesem (S. 42f.). Teilweise gehen Vogelnamen auch auf die oft eher kulturell als durch das naturwissenschaftlich untersuchte tatsächliche Verhalten der Vögel bedingte negative Einstellung der Menschen gegenüber einer Gattung zurück (S. 41/43). Alle genannten Benennungsmotive können in der Mundart von Saint-Louis-Lès-Bitche und den beiden Standardvarietäten Deutsch und Französisch variieren und folglich zu unterschiedlichen Benennungen führen, die Bleicher durch die Befragung von Hobbyornithologen erfasst hat (S. 38, 43). Bleicher sah hier einen Ansatzpunkt für weitere interkulturelle Forschungen hinsichtlich der unterschiedlichen Benennungsmotive. Auch werden durch seine komparative Darstellung der Ornithonyme in der Mundart und in den beiden Standardvarietäten sprachtypologisch bedingte Unterschiede deutlich, da die Mundart ebenso wie das Standarddeutsche im Gegensatz zum Französischen zahlreiche Kompositionalbildungen aufweist.

Walter Haas „Ein Kuriosum der deutschen Sprachgeschichte: Schriftsprachwandel in den Berner Katechismen“ (S. 49-57)

In seinem Beitrag untersucht Walter Haas den Schriftsprachwandel in der Orthographie, der Interpunktion und der Flexion in neun Ausgaben des Berner *Kleinen Catechismus*, *Das ist: Ein kurtzer und einfaltiger Kinder-Bericht* aus der Zeit von 1675 bis 1810. Der *Berner Kinderbericht* konzentrierte sich auf die „Quintessenz der Quintessenz“ (S. 50) und war damit auch „für Kinder und Ungelehrte zugänglich“ (S. 49). Haas geht der Frage nach, ob die These Ernsts zutrifft, dass die Kinderberichte den „eigenartigen Fall eines ‚vorübergehenden regressiven Sprachwandels‘“ (S. 51) darstellen und „zäher“ „an der altgewohnten mundartnäheren Sprache“ festhielten. Die nhd. Diphthongierung in *dein* (*dyn*) und *aus* (*vß*) lag erst in den Ausgaben von 1678 und 1702 vor, dagegen nicht mehr in den Ausgaben von 1714 und 1737. Ab dem Kinderbericht von 1762 findet sich bei *dein* und *aus* immer eine Diphthongierung, ebenso in allen untersuchten neun Kinderberichten bei dem Lexem Haus (*-hauß*). Durch den Einbezug weiterer Anpassungen der Orthographie, der Interpunktion und der Flexion in Richtung der „moderne(n) hochdeutsche(n) Schriftsprache“ (S. 52f.) gelingt es Haas nachzuweisen, dass die beiden Kinderberichte von 1678 und 1702 mit ihrer orthographischen Rücknahme der Diphthongierung „weder Dokumente der Verknöcherung noch Zeugen für einen regressiven Sprachwandel, sondern bemerkenswerte Versuche“ sind, „den traditionellen Umgang mit Schriftsprache und die neue Sprachentwicklung zu versöhnen.“ (S. 56). Es ging

also nie um Mundart, sondern um die Schweizer Schriftsprache, in der „die nhd. Diphthonge noch lange als bloße Schreibmarotten aufgefasst“ wurden, die die Schweizer „monophthongisch lasen“ (S. 56). In diesem Kontext sieht Haas die Entscheidung, die Kinderberichte von 1714 und 1737 in der „ehrwürdigen Schriftradition der reformatorischen Kirche, gestützt auf die (national)philologischen Einsichten der Zeit“ monophthongisch zu drucken (S. 56).

Iwar Werlen: *Im Fall/imfall* im Schweizerdeutschen (S. 59-68)

Werlen beschäftigt sich mit der Fortentwicklung der Präpositionalphrase mit definitivem Artikel *Im Fall* zu einer Diskurspartikel *imfall* im Schweizerdeutschen. Dabei versteht er unter Schweizerdeutsch „die in der deutschen Schweiz gesprochenen Mundarten oder Dialekte“ (S. 60). Nach der Darstellung der Forschungslage und der Quellen für seine Belege beschreibt Werlen die durchsichtige Konstruktion von *Im Fall* und ihre Verwendung als konditionale Konjunktion, als emphatische Verstärkung einer konditionalen Konjunktion und als adverbiale Beifügung zu einem Hauptsatz. Daran anschließend geht Werlen auf Belege mit reduzierter Schreibweise wie *imfall/imfau*, *emfall/emfau* ein. Diese treten in jugendsprachlichen Kontexten als Partikel auf, vereinzelt als *mfal* oder sogar als *fal*. Diese Schreibweisen belegen nach Werlen eine phonetische Reduktion. In dieser erscheine *im* als silbisches [m], das „mit [fal] zusammen ein phonetisches, zweisilbiges Wort“ bilde. Diese phonetisch reduzierten Formen bilden in damit einhergehender semantischer Reduktion *frei bewegliche Diskurspartikel*. Als solche sind sie in den Belegen Werlens „oft nicht mehr an die kanonische Position gebunden“, sondern „außerhalb des Satzrahmens, zumeist nachgetragen“ (S. 66). Der semantische Wert der Partikel bleibt „jedoch unklar“ (S. 66). Befragte Personen äußerten den „Eindruck, dass die Partikel irgendwie rechthaberisch töne“ (S. 66). Allerdings unterschieden diese Informanten „nicht zwischen der kanonischen Stellung im Satz und der Stellung außerhalb des Satzrahmens“ (S. 66). Die genaue Funktion dieser in jugendsprachlichem Register auftretenden Diskurspartikel bedarf deshalb nach Werlen „weiterer Forschung“ (S. 67).

Gerald Schlemminger: „Sprachprofilanalyse in einer bilingualen Grundschulklasse in Deutschland am Beispiel der Sprachentwicklung des Französischen der Schülerin Sabrina“ (S. 121-131)

Im Rahmen der Langzeitstudie „Schulisches bilinguales Lehren und Lernen in einer badischen bilingualen Grundschulklasse“ untersucht Schlemminger „exemplarisch die Sprachentwicklung des Französischen der Schülerin Sabrina“ (S. 121). Mit der Mutter, einer Spanierin, spricht Sabrina spanisch, mit ihrem deutschen Vater und ihrer Umgebung dagegen deutsch. Französisch ist für Sabrina die L3. Die Untersuchung basiert auf zwei Aufnahmen. Die erste erfolgte

in Klasse 2 im Alter von 7,6 Jahren, die zweite in Klasse 3 im Alter von 8,6 Jahren. Zunächst berichtet Schlemminger über die lexikalische Entwicklung. Die Fortschritte der Schülerin werden in einer sehr präzisen quantitativen Detailanalyse erfasst und deren Ergebnis in der qualitativen Analyse noch verstärkt. In Klasse 3 lässt sich „eine eindeutige Ausweitung des Sprachgebrauchs auf der Ebene der Lexik quantitativ und qualitativ nachweisen“ (S. 124). In der morphosyntaktischen Sprachentwicklung Sabrinas werden *Sprachkomplexität und Verbalphrase, Kongruenz, Pronominalisierung* sowie *Weitere Aspekte* berücksichtigt. Als Ergebnis hält Schlemminger fest, dass Sabrina in Klasse 3 „besonders auf der Ebene der Satzstruktur (Parataxe, Hypotaxe, Negation) und der anaphoren Benutzung der Personalpronomen ... beachtliche Fortschritte gemacht hat“ (S. 127). Bei der Darstellung der narrativen Entwicklung Sabrinas werden das *Benennen der beschreibenden Elemente*, das *Erkennen und Benennen der visuellen Zeichen* sowie das *Begründen und Erklären von Zusammenhängen* in Betracht gezogen. Das Ergebnis dieser Analysen ist eine quantitative Entwicklung auf der beschreibenden Ebene sowie eine eindeutig höhere sprachlich-stilistische Ausdifferenzierung in Klasse 3. Insgesamt gelingt es Sabrina, „sachgerecht und auf einem ihr angemessenen Sprachniveau die Beziehung der Handlungen und ihre Auswirkung zu begründen“ (S. 129).

Dans un même ordre d'étude de corpus, l'étude d'
Anémone Geiger-Jaillet « Entre norme et exception. A propos des compétences en langue allemande (L2) d'enfants âgés de six ans, scolarisés dans la voie bilingue en Alsace » (pp. 111-119)

analyse les résultats d'une étude expérimentale sur les performances d'élèves testés après une année de CP - qui succédait à quelques années d'enseignement bilingue. Chaque enfant a raconté une histoire à partir d'une suite d'images, sous la forme d'un discours oral continu. Ce dispositif de recherche reprend la méthodologie d'autres études de psychologie expérimentale sur l'acquisition d'autres langues (chinois, coréen, turc, français). Les compétences linguistiques ont été mesurées en fonction de l'étendue du lexique. Les critères d'évaluation se distribuent selon une échelle qui valorise le nombre et la variété des mots, et privilégie notamment les mots fonctionnels sur les mots pleins et, parmi ces derniers, les mots abstraits sur les mots concrets. Les résultats montrent également que la quantité et la variété des mots vont de pair avec la complexité micro et macro-structurale des discours, et les marques des compétences narrative et morphosyntaxique. Bien que l'auteur ne le précise pas, l'article laisse penser que les enfants linguistiquement plus performants le sont selon ces critères : davantage de mots, une plus grande variété de lexies, davantage de mots fonctionnels. Et l'on devine que les meilleurs en vocabulaire utilisent également mieux les systèmes de déclinaison et d'accord de l'allemand.

A la fois riche et suggestive, cette étude montre une convergence institutionnelle et une commune logique intellectuelle pratique entre les catégorisations et les typologies de ce type de recherche et celles de l'école (administration et professeurs). Il y a un *air de famille* entre les procédures techniques mises en œuvre dans les évaluations de l'école et celles des analyses de type psychologique. Ce chapitre aide à mieux comprendre comment se construit l'identité académique (scolaire et savante) des élèves, et leur distribution/classement en bons, moyens, insuffisants, etc.

Performativement, la description de l'inégalité des résultats, *i.e.* des performances, ratifie le modèle scolaire de hiérarchisation des élèves selon leurs « compétences », tout en provoquant un questionnement sur l'élaboration institutionnelle des compétences inégales des enfants, et sur les discours de légitimation techniques et savants. Ainsi, bien que « tous les élèves (aient) assisté aux mêmes cours sur la même durée d'apprentissage » (p. 113) et qu'ils paraissent avoir « tous bénéficié du même enseignement depuis trois ans » (p. 118), il est peu probable qu'ils aient vécu les mêmes types d'expériences, avec les mêmes modes d'interaction (entre élèves et enseignants), et les mêmes statuts et rôles dans la classe.

Ce texte est représentatif de la division du travail et de la spécialisation des points de vue qui permettent de mettre de côté le contexte sociohistorique scolaire – tout en l'évoquant p. 118 à travers une liste d'autres facteurs. En effet, la norme savante autorise à détacher les performances des apprenants de leur contexte communicatif intersubjectif, c'est-à-dire du processus de construction académique de leurs capacités et de leurs connaissances. Des recherches complémentaires en milieu non scolaire, qui analyseraient des échanges entre ces enfants et des locuteurs natifs (dans des interactions suffisamment conviviales), montreraient si les apprenants jugés pauvres en formes verbales de L2 seraient pour autant plus désarmés que les bons élèves dans leurs échanges avec des germanophones de leur âge. Jusqu'où l'efficacité communicationnelle et la valorisation de ces enfants par des interlocuteurs natifs, non enseignants et non chercheurs, dépendraient-elles de l'étendue de leur lexique et/ou de la correction formelle des énoncés ? Et si des relations suffisamment bonnes et sympathiques libéraient leurs dispositions communicatives, et, du coup, leurs forces lexicales ? Pour finir, le texte propose des pistes pédagogiques dans le but d'aider les moins performants. Des exercices spéciaux axés sur le vocabulaire seraient réservés à ces élèves. Ce dispositif courant présente l'inconvénient d'étiqueter publiquement et « indiscrètement » ces enfants comme des faibles qu'il faut accompagner en les isolant des autres. Si les enfants les moins avancés ont besoin d'un complément de formation et d'entraînement, ne pourrait-on pas articuler plusieurs modes de « remédiation » ? Un mode indirect, à travers des activités de communication et des tâches collectives et individualisées qui exigeraient de

passer par le réemploi des lexies vues en classe (redonnées, rappelées voire même « soufflées » par l'enseignant), et un mode plus direct, avec des exercices focalisés sur ces formes ?

Les études germanistes de cette partie sont précédées d'une contribution en dialectologie romane par **Marie-Rose Simoni-Aurembou** « **Une grosse pierre dans un champ : les choses, les mots, les croyances** » pp. 45 à 48. Cette étude des dénominations de certaines formes de pierre, qui s'est déroulée en Ile-de-France, à quelques lieues de l'aéroport français dont s'envolent les avions les plus modernes, montre la survivance de dénominations anciennes pour les pierres des champs, ainsi que le souvenir des croyances qui y furent associées : les pierres sont grosses parce qu'elles poussaient. **Michèle Biermann-Fischer** « **Pléonasmе et norme ; un couple impossible ?** » pp. 69 à 77, argumente que, contrairement à ce que prétend le discours normatif du français, un pléonasmе n'est qu'apparent, et qu'en situation, l'expression pourrait toujours receler un terme d'opposition, « la vérité vraie » s'opposant par exemple à une « vérité rêvée » ou fantasmée. L'analyse sémantique se poursuit avec « **Histoire(s) de grimper : déplacement, manière de déplacement et directionnalité** », pp. 79 à 90, contribution dans laquelle **Georges Kleiber** analyse le verbe grimper, polysémique : il encode bien le trait directionnel « vers le haut » comme « monter », mais s'en distingue par le degré de difficultés dans la manière de se déplacer. **Catherine Schnedecker** « **Une valeur du nom de norme : étude lexicale** », pp. 91 à 100, fait d'emplois tels que « la norme ISO 9002 » une sous-catégorie de nom propre : les emplois développés dans des contextes techniques passent dans le discours public et accroissent le sens d'un terme relativement récent du français. Dans « **La norme du grec moderne selon Albert Thumb (1865-1915)** », **Irini Tsamadou-Jaboberger**, montre ce linguiste allemand de la fin du XIX^e siècle témoigner d'une perception pionnière de ce que la langue grecque démotique (non savante) peut devenir la langue standard remplissant tous les usages, contrairement aux positions de certains philologues grecs qui en récusent le possible avenir. On passe de la sémantique à la lexicographie, pour laquelle **Amalia Todirascu**, présente, dans « **Dictionnaires pour les outils de TAL** », pp. 133 à 140 les différences entre les dictionnaires lexicographiques informatisés, offrant les renseignements lexicographiques habituels par accès électronique, et les dictionnaires pour le Traitement Automatique des Langues (TAL), qui privilégient les informations morphosyntaxiques et les fréquences. C'est au tour enfin des phonéticiens d'informer des discussions de la sous-discipline. Dans « **Spéciale, la parole !** » pp. 141 à 148, **Rudolph Sock et Béatrice Vaxelaire** défendent la spécificité théorique de l'activité sensori-motrice de la parole, mouvement biologique sémiotique entretenant des dépendances rationnelles entre les mouvements articulatoires et le signal acoustique plus contraignantes que d'autres activités comme l'écriture. Puis **Béatrice Vaxelaire** expose à destination des jeunes chercheurs en phonétique la méthodologie expéri-

mentale de la cinéradiographie qui permet de « voir » les caractéristiques articulatoires des sons « **Méthode de recherche en production de la parole. Entreprendre des investigations** », pp. 149 à 156.

La grande partie II, intitulée « **De l'Alsace à la Bretagne : espaces de contacts de langues et de cultures. Des langues « régionales » au français** » n'a pas par hasard un titre aussi long : c'est qu'il s'agit de redécouvrir, sous la trompeuse simplicité de l'axiome « Le français est la langue de la République » tous les usages complexes de ces variétés parlées en France. C'est d'abord l'économiste **René Kahn** qui rappelle, dans « **Un essai de définition de la culture du développement : Langues régionales, cultures et identités territoriales au cœur du développement économique** » (pp. 159-166) que l'usage des langues ne relève pas de *l'homo economicus* rationnel et que les acteurs économiques sont (ou seraient) bien inspirés de leur accorder plus d'attention. Ce sont ensuite les puissantes déterminations puissantes historiques qui sont montrées faisant évoluer les rapports entre langues dans le domaine alsacien étudié par **Georges Bischoff** « **Langue et politique et Alsace avant la conquête française** » (pp. 223-232), et l'on passe des « appartenances croisées » et des « familiarités mouvantes », qui caractérisaient les habitants du sillon rhénan à l'époque humaniste et baroque, à la distinction tranchée entre « Français de l'Intérieur » et habitant/e/s d'Alsace, comme **Albert Hamm** le pointe dans la contribution intitulée « **Les 'Français de l'Intérieur'- Identité et nation** » (pp. 193-202). Même si cette barrière linguistique n'est pas aussi hermétique qu'on l'imagine, car le français régional en Alsace montre des similitudes d'évolution avec d'autres variétés régionales de français – cf. **Jean-Christophe Pellat**, dans « **Les variétés régionales du français en Alsace. Représentations et interprétations** » (pp. 203- 211), et même si les variétés alsaciennes, son français comme son alsacien, ont mieux résisté que d'autres variétés langagières en France, comme les variétés de Bretagne dont le déclin extrêmement important est rappelé par **Jean Le Dû** dans « **Le français parlé à Plougrescant. Côtes d'Armor.** » (pp. 213-221), la situation linguistique en Alsace produit aussi des locuteurs qui peinent à trouver une identité linguistique harmonieuse et tranquille. Le dessinateur caricaturiste **Tomi Ungerer** s'en détache et surmonte cette complexité par une ironie décapante et grinçante, étudiée par **Britta Benert** dans « **'Le côlon de la France' : Tomi Ungerer et la question des langues en Alsace** » (pp. 185-192), tandis qu'un auteur comme **René Schickele** en souffre dans son intimité d'écrivain, comme le peint **Maryse Staiber** dans « **René Schickele et le problème du bilinguisme littéraire** », (pp. 177-184). La situation contemporaine apparemment apaisée de communes ou quartiers dans lesquels les panneaux de rue bilingues figurent une cohabitation civique n'est peut-être que le masque trompeur de l'évanescence d'un parler, à qui l'on accorde ces marques dans le paysage lorsqu'il n'est plus dans l'usage : **François-Xavier Bogatto**, « **Le Paysage linguistique de la Robertsau.**

Une étude de cas » (pp. 167-176). Et **Pierre Frath**, angliciste d'origine alsacienne, pousse l'analogie jusqu'à envisager, en tout pessimisme, un sort pour la langue de la République devant l'anglais qui serait analogue à celui de l'alsacien devant le français dans « **Disparition des langues. Le français subira-t-il le sort de l'alsacien ?** » (pp. 233-240).

La partie III porte le titre **Sociolinguistiques, politiques linguistiques, contacts de langues, langues en contact**, et ses contributions ont en commun le regard que l'on porte sur les langues, et l'influence que les représentations exercent logiquement sur les usages dans des communautés linguistiques, régionales, ou des microcosmes sociaux comme certaines entreprises. Après un rappel des enjeux méthodologiques et heuristiques mis en œuvre dans la démarche comparante à la base des enquêtes de terrain – **Cécile Jahan**, « **Qu'est-ce que comparer ? Retour sur une démarche méthodologique, ses conditions et ses objectifs** », pp. 243-251 -, c'est la métaphore de l'espace qui se voit examinée par **Isabelle Pierozak** dans « **Les espaces communautaires électroniques selon une approche transdisciplinaire** », pp. 253-261, qui montre que la forme de l'examen, la métaphore spatiale, a une incidence très nette sur les résultats. Mais l'espace des langues n'est évidemment pas qu'une métaphore, et **Andrée Tabouret-Keller** revient, dans « **Identités et représentations. A yellow belly Spaniard** », pp. 263-270, sur l'espace langagier particulièrement complexe du Honduras britannique en 1971, et montre de façon exemplaire les difficultés que l'on peut rencontrer à identifier les langues et les communautés sociales à partir des dires des locuteurs, l'expression mystérieuse du titre étant la façon dont le locuteur se désigne comme métis indien parlant une variété hispanisante locale. **Gabrielle Varro** s'intéresse ensuite de façon décapante à la quête quasi-obsessionnelle du bilinguisme enfantin chez les parents d'enfants en contexte plurilingue dans « **Couple linguistiquement 'mixte' et bilinguisme de l'enfant. Une issue inéluctable ?** », pp. 271-277, et en oppose les mécanismes à une forme de principe de réalité, l'issue inéluctable étant celle de la langue de l'environnement comme langue forte. **Claude Truchot**, dans « **Traitement des langues et politiques linguistiques en milieu universitaire** », pp. 279-286, montre les variations et l'inefficacité des gouvernances universitaires en matière de politique linguistique à l'intérieur de leur établissement : elles croient réaliser une telle politique en se saisissant périodiquement du sujet, commandant un rapport, qui reste finalement et logiquement sans conséquence de leur part. **Thiresia Choremi** montre également le manque de cohérence d'une entreprise de luxe dans son positionnement langagier, qui cherche à profiter de l'aura de la France ou de l'Italie comme pays du luxe en choisissant des noms de produits typiquement français ou italiens, mais qui désirerait simultanément profiter du marché local (entreprise vosgienne), voire germanique, tout en ayant fait l'impasse sur

des dénominations connotant l'Alsace ou la germanitude, dans « **Made in France. Les langues dans la construction de l'image d'une entreprise de luxe** », pp. 297-305. Deux auteurs enfin se consacrent aux enjeux des choix des langues dans le milieu du travail : **Alexandre Duchêne**, « **Des sociolinguistes au travail : plurilinguisme, idéologies et processus sociaux** », pp. 287-285, rappelle combien les régulations de la langue, qu'il faut se garder d'envisager de façon a-historique- participent des processus de domination et d'exploitation des travailleurs, et **Georges Lüdi**, dans « **Images concurrentielles de l'anglais dans les entreprises multinationales de la région bâloise** », pp. 307-316, dévoile combien le discours de surface de l'anglais comme langue de communication interne à l'entreprise recouvre aussi bien des souffrances d'employés marginalisés que des usages en totale contradiction avec ce monolithisme langagier affiché.

Dans l'organisation du volume, le chapitre **IV** est consacré à l'étude des **Contacts de cultures et médiations** dans une perspective historique et sociologique. Les contributeurs ont choisi de présenter un événement ou un processus pour analyser les systèmes de représentation de la langue et de la culture française, que ce soit dans un cadre officiel (Alcandre, Coste), dans les interactions entre cultures (Rogers, Muller), ou les débats en Allemagne à propos du multiculturalisme (Hillenweck).

Exploitant le numéro de la revue *L'Illustration* du 23 mai 1931, **Jean-Jacques Alcandre** (« **L'Exposition coloniale de 1931 dans L'Illustration** », pp. 319-329) analyse le discours construit à l'occasion de l'Exposition coloniale internationale à Paris – une opération gigantesque à la Porte dorée, dont il met en lumière les enjeux politiques et identitaires. Tant les photos de la manifestation que les articles, rédigés par de hauts responsables, dont le Maréchal Lyautey, commissaire général de l'exposition, participent à une opération de propagande massive, destinée à « refonder sur des bases nouvelles et dans une perspective résolument dynamique l'identité nationale française », selon les termes d'Alcandre. La fierté de l'œuvre accomplie et le sentiment d'appartenir à la « plus grande France », devaient être les ressorts de l'adhésion des masses à la politique coloniale et de leur engagement pour soutenir l'Empire français. En s'appuyant sur les travaux d'historiens critiques du colonialisme, Nicolas Bancel, Pascal Blanchard, François Vergès (*La République coloniale. Essai sur une utopie*, 2003), Alcandre montre comment la réfutation des conceptions négatives de la colonisation, la réévaluation des représentations à son sujet, la hiérarchisation entre Français de métropole et natifs des pays colonisés, permettent de « tirer des bénéfiques narcissiques » qui sont les bienvenus dans une période où la société française était inquiète, pour des raisons qui ressortent du contexte des années trente, rappelés utilement dans introduction de l'article.

Au moment de l'Exposition coloniale, l'Alliance française, fondée en 1883 comme « Association nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger », allait vers son cinquantenaire. Si la langue et la culture françaises s'exportent vers les colonies, ce n'est pas sa tâche unique, comme le montre Daniel Coste dans sa contribution (« **Brèves remarques sur l'Alliance française et la diffusion du français à l'étranger jusqu'en 1955** », pp. 331-338). Ce chapitre aidera le lecteur intéressé à saisir l'évolution des enjeux de la diffusion de « la langue de la République » à travers ses espaces sociaux, ses publics ciblés et ses priorités, entre la date de la fondation de l'Alliance Française et les années 50. La politique linguistique fait partie intégrante de la politique tout court, et l'auteur articule la diffusion du français à l'étranger comme aux étrangers (à Paris) avec la politique dans les colonies ou encore au Levant (Liban, Syrie). L'influence culturelle de la France et du français va régresser au moment de la seconde guerre mondiale et du régime de Vichy, puis lors la décolonisation. La politique de l'Alliance française est aussi une politique de classe, et D. Coste donne d'utiles repères qui permettent de suivre l'évolution de ses missions. Les créations de bibliothèques et l'organisation de conférences, destinées aux Français de l'étranger et aux élites cultivées francophones des pays, s'étoffent peu à peu d'actions d'enseignement du français à Paris puis à l'étranger. En effet, après avoir d'abord permis aux couches francophiles cultivées de pratiquer leur français, et apporté leur soutien aux écoles coloniales et locales pour l'enseignement du français, les Alliances vont proposer des cours de langue. C'est après 1952, date de la publication du *Cours de langue et de civilisation françaises* de Gaston Mauger, élaboré et diffusé à l'initiative de l'Alliance française, que l'accent est mis sur l'enseignement de la langue, en accord avec un tournant de la politique culturelle du ministère des Affaires étrangères. Cependant, de « multiples hésitations ou réticences » retardent la mise en place de champs plus complexes, dont relève l'élaboration du français élémentaire et du « français, langue étrangère ».

On voit ici comment la diffusion du français a pu administrativement dissocier puis réassocier la culture française en français et l'enseignement du français. Daniel Coste évoque également les *Missions laïques* et fait le lien entre cette institution et les conflits qui ont précédé et conduit à la loi de 1905 sur la laïcité. C'est mettre ici la diffusion du français en rapport avec les luttes socio-idéologiques qui ont construit l'Etat-nation, de l'intérieur comme « de l'extérieur ».

« **Henriette Benaben, 'bienfaitrice de la femme indigène'. Rencontres culturelles dans l'Algérie coloniale de la fin du XIXe siècle** » (pp. 339-346) : le titre de la contribution de **Rebecca Rogers** indique les deux perspectives adoptées pour faire une place aux « voix féminines, souvent minorées dans les récits existants de

l'histoire de la colonisation en Algérie ». Elle a retenu le cas d'Henriette Benaben (1847-1915), pour son arabophilie et « ses efforts en faveur des femmes musulmanes ». Succédant à sa grand-mère, Luce Benaben, à la direction d'un ouvroir pour jeunes filles en 1875, elle se consacre à la formation professionnelle de brodeuses et à la commercialisation de leurs travaux, prisés en particulier par les touristes anglaises, tout en mettant en valeur la dimension artistique de ces objets, et en s'orientant vers la collecte de modèles anciens. « Médiatrice culturelle », elle s'engage dans la conservation et la protection de traces de l'Alger pré-colonial, et la reconnaissance de l'art arabe. En témoigne sa participation à la section musulmane du Musée des Antiquités algériennes (fondé en 1897) et à l'organisation d'une exposition d'art musulman dans le cadre du congrès international des orientalistes à Alger en 1905. Alors qu'elle avait cherché à œuvrer modestement en faveur de ses « sœurs arabes », son action et celle de sa grand-mère (dont une rue d'Alger porte aujourd'hui encore le nom), fut saluée lors du centenaire de la colonisation de l'Algérie, qui coïncidait avec l'Exposition coloniale de 1931 ; le discours colonial voyait en elles « des mailons indispensables de l'œuvre colonisatrice ».

Nathalie Hillenweck évoque à son tour le cas de femmes musulmanes, dans un contexte contemporain particulier : « **Entre féminisme et multiculturalisme. L'exemple du débat autour du port du foulard islamique en Allemagne** » (pp. 347-356). Ce débat, qui implique entre autres les féministes, a lieu sur l'arrière-plan des polémiques autour de la réforme du droit de la nationalité en Allemagne. La question du multiculturalisme et de l'intégration des migrants à la nation allemande s'est focalisée autour de la notion de « culture de référence » (*Leitkultur*), défendue dans les milieux conservateurs en relation avec la notion de « tradition chrétienne », alors que la non-discrimination culturelle, sous la forme de la liberté de croyance, de conscience et de foi, est garantie par la Loi fondamentale (article 4). S'agissant des femmes, un autre niveau de débat intervient ici, celui de la dimension patriarcale des cultures minoritaires que les conceptions multiculturalistes proposent d'intégrer en respectant leur diversité. Hillenweck montre comment la question d'une loi sur le port du foulard par les Länder divise tant les partis que les milieux féministes, selon des lignes de fracture spécifiques. Les un-e-s exigent que tout candidat au séjour en Allemagne ait à reconnaître l'article 3 de la Loi fondamentale, sur l'égalité des sexes devant la loi, les autres critiquent « une émancipation forcée » des femmes musulmanes, qui risquerait selon eux d'enclencher un mécanisme d'exclusion. Aux valeurs émancipatrices et individualistes du féminisme occidental sont opposées dans ce camp celles qui privilégient « l'égalité de dignité entre les sexes dans la différence ». Au lieu de renvoyer la compétence de légiférer aux Länder, et donc de favoriser l'expression de la société majoritaire, faut-il privilégier l'auto-détermination des femmes concernées ? La question soulevée par cet article reste ouverte.

C'est un autre cas de médiation culturelle qui fait l'objet de la dernière contribution du chapitre IV. **Laurent Muller** traite de « **La difficile condition de l'interprète placé entre majoritaires et minoritaires linguistiques** » (pp. 357-364). Son enquête se fonde sur des entretiens semi-directifs auprès d'interprètes travaillant en Alsace, dans le domaine de la médecine et de la justice. Le cadre théorique est fourni par le concept d'interactionnisme symbolique » (David Le Breton). Les interprètes conçoivent leur métier comme celui de médiateurs interculturels, à qui il revient d'éclairer, dans une configuration triangulaire, chacun des protagonistes sur les spécificités culturelles de l'autre. Si la proximité est inévitable, ils doivent contrôler leurs affects, et s'interdire toute complicité avec l'une ou l'autre partie. L'approche en termes d'interactionnisme symbolique met le sociologue en situation de faire l'étude « non pas de l'individu ou de sa psychologie, mais plutôt des relations symboliques qui unissent les actions de diverses personnes mutuellement en présence, autour d'une même finalité d'action. »

Ce chapitre illustre parfaitement la volonté de faire dialoguer les disciplines qui caractérise le parcours scientifique de la dédicataire de l'ouvrage, tout en parachevant le « bouquet multicolore [...], où les chercheurs fêtent l'une des leurs en lui offrant ce qu'ils savent faire le mieux » (D. Huck p.1).

En point d'orgue du volume, **Didier de Robillard** analyse, dans « **Qui perd gagne. Herméneutique de la (socio)linguistique et de la dialectologie comme travail de compréhension/-paraison** », pp. 367-273, l'apparente faiblesse de la dialectologie et de la sociolinguistique, marginalisées à l'intérieur de la linguistique systémiste, comme une force. Seule en effet la position du dominé le contraint à faire cette révolution mentale qui consiste à abandonner le sens habituel, pour en donner à l'altérité. Là où la linguistique positiviste construit des objets, qu'il s'agisse de la langue ou des textes, les disciplines minorées peuvent construire, elles, des connaissances portant sur les êtres et leurs relations. L'avenir de la linguistique, en tant que science portant sur ce qui permet de se comprendre, se déploie alors dans ces espaces et temps, où parole(s) et langue(s) relie les individus.

par

*Igor Trost, Yannick Lefranc, Monique Mombert et Odile Schneider-Mizony,
des Universités de Passau et de Strasbourg.*

Colette Cortès
Sorbonne Paris Cité

Tagungsbericht:

Ein erfreuliches ‚Parenthesen-Erlebnis‘ in Clermont-Ferrand.

Am 28. und 29. März 2014 fand die diesjährige Tagung der germanistischen Sprachwissenschaftler Frankreichs zum Thema ‚Parenthetische Einschübe [(Parenthèses)]‘ an der Universität Clermont-Ferrand II statt. Die Veranstalterin, Prof. Dr. Friederike Spitzl - Dupic, hatte sechzehn Spezialisten aus Deutschland, Japan und Frankreich zu einer Vortragsreihe in die Maison des Sciences de l'Homme der Université Blaise Pascal eingeladen.

Bevor in diesem Tagungsbericht eine Zusammenfassung der einzelnen Beiträge angeführt wird, soll zunächst in der Einleitung dargelegt werden, wie schwer es ist, zu einer einhelligen Definition der Parenthese zu gelangen, was selbstverständlich daraus ein umso spannenderes Thema macht.

1 Zum Thema

Obwohl jeder Sprecher bzw. Schreiber des Deutschen eine naive, intuitive Vorstellung hat, wie ein parenthetischer Einschub innerhalb eines ‚Hospitantensatzes‘ (in der Literatur meistens ‚Trägersatz‘ genannt) zu deuten ist, bzw. wann, wozu eine Parenthese - welcher Art auch immer - in einen Trägerausdruck eingeschoben werden soll, so ist es doch schwer, eine befriedigende Definition des Phänomens zu liefern, denn die gemeinhin unter *Parenthesen* oder *parenthetischen Einschüben* subsumierten Strukturen weisen keine einheitlichen syntaktischen, semantischen oder pragmatischen Eigenschaften auf.

Eine bemerkenswerte Definition wird in der IDS-Grammatik vorgeschlagen: „Parenthesen sind ein spezielles Verfahren, mit dem Sätze oder Phrasen in einen Trägersatz – meist bilden Phrasengrenzen ‚Parenthesennischen‘- eingeschoben werden können. Die Grenzen zum Trägersatz hin sind graphisch (Gedankenstrich, Klammer, Komma) bzw. intonatorisch (progredientes Tonmuster, kurze Pause) markiert; intern erhält der parenthetische Ausdruck eine eigene Intonationsstruktur (Akzentuierung) und damit ein beträchtliches Eigengewicht. Funktional besteht eine ‚Anbindung‘ an das im Trägersatz Gesagte, insofern dazu ein Kommentar, eine Verstehenshilfe, Erläuterung, Präzisierung, ein Nebenaspekt, usw. gegeben wird; über eine solche Zwischenschaltung kann die Rezeption unmittelbar gesteuert werden. Dies kann, da die lineare Abfolge durchbrochen wird, lokal an der thematisch geeigneten Stelle geschehen.“ Zifonun *et alii* (1997: 2363)

Um die Voraussetzungen dieser komplexen IDS-Definition klarzustellen, sollen zwei der erwähnten Hauptkriterien diskutiert, auf ihre Relevanz hin überprüft

und in Beziehung zu anderen Vorschlägen gesetzt werden, die für die Beschreibung der parenthetischen Einschübe auf verschiedenen Ebenen der Satz-, Text- und Informationsstruktur in der Literatur vorgeschlagen worden sind:

- Kriterium des intonatorischen Gefälles zwischen Trägersatz und Parenthese,
- Kriterium der ‚Anbindung‘ der Parenthese an das im Trägersatz Gesagte.

1.1 Kriterium des intonatorischen Gefälles zwischen Trägersatz und Parenthese

Die intonatorische Kennzeichnung der Parenthese durch Pausen davor und danach sowie durch Tempo- und Lautstärkewechsel im mündlichen Gebrauch, bzw. die graphematische Markierung durch das doppelte Komma, die doppelte Klammer oder den paarigen Gedankenstrich im Schriftlichen wurde lange als ausschlaggebend angesehen. So stellt sich die Parenthese als eine intonatorische, abgegrenzte Einheit vor, die sich deutlich vom Trägersatz abhebt. Aber in neueren Arbeiten wird vor allem darauf Wert gelegt, dass das Einschoben einer Parenthese in den Trägersatz eine Unterbrechung der linearen Progression der Satzstruktur auslöst, wobei der Spannungsbogen der Satzintonation nach dem Einschub unverändert fortgeführt wird. Der Parenthese wird deswegen ein sekundärer Charakter in Bezug auf den Trägersatzinhalt zugewiesen, den Hoffmann (1998) auf folgende Weise analysiert: „Die Äußerungsstruktur wird in einer Weise aufgebrochen, dass die übliche Verarbeitung eine Hemmung erfährt. Der Einbezug eines Teilausdrucks in die Bedeutung der Äußerung ist markiert. [...] Er kommt erst in einem zweiten Ansatz ins Spiel, etwa so, dass er auf der Proposition operiert, 'Verarbeitungsanweisungen' im Sinne des Einbezugs weiterer Wissenshintergründe, komplexer Erwartungen ins Spiel bringt - wobei der Einbezug paradoxerweise so gestaltet sein kann, dass das zusätzliche Wissen nach Kenntnisnahme wieder auszublenden ist. Dies vollzieht sich prozessual als kurzfristige Suspension vor dem Einbezug eines erwartbaren Funktionselements der Äußerungsstruktur in die Wissensverarbeitung.“ (Hoffmann 1998: 315).

Die intonatorischen bzw. graphematischen Markierungen der Parenthese sind also zwar dazu da, um den Einschub einzugrenzen, aber auch um auf den aufgebrochenen Trägersatz hinzudeuten. Die vorübergehende Unterbrechung des emergenten Trägersatzes und seine Fortführung nach Kenntnisnahme des parenthetischen Einschubs ist das Zeichen dafür, dass die Parenthese sich nicht wie eine gewöhnliche Konstituente in den Satz integriert, sondern als ein syntaktischer Ausbau zu analysieren ist, was für eine Art Parallelschaltung zwischen Trägersatz und Parenthese spricht. „Somit kann propositional Zusammengehöriges, Gleichgerichtetes im propositionalen Bereich unmittelbar nacheinander, das eine im Blick auf das andere, verarbeitet werden. Die Umgehung der Zwänge der Linearstruktur erbringt durch die lokale Nähe des Zusammengehörigen eine

hohe Transparenz für die Wissensverarbeitung und die Wissensintegration.“ Hoffmann (1998: 324).

Ein anderer Faktor erleichtert die Integration des Parentheseninhalts, nämlich die Vielfalt der Stellungsmöglichkeiten der Einschübe je nach ihrem jeweiligen Bezugspunkt innerhalb der Trägerstruktur. Die Effizienz dieses Faktors illustriert Pittner (1995) besonders deutlich mit der Stellungsbesonderheit der metakommunikativen Einschübe: „Die redekomentierenden Einschübe können sich auf einzelne Teile einer Phrase oder einzelne Wörter beziehen. Die Einschübe können direkt vor dem Bezugselement auftreten – ungeachtet der üblichen Konstituenten- und Satzgliedgrenzen. Und oft ist diese Stellung in der Tat nötig, damit ihr Bezug korrekt hergestellt werden kann.“ (Pittner, 1995: 90)

Fazit: Die Parenthese kann durch zwei miteinander verknüpfte Hauptmerkmale definiert werden: (1) Unterbrechung der emergenten Satzstruktur (am relevanten Ort) durch (2) einen parallellaufenden Sprachausdruck, der nie als Konstituente des Trägersatzes, sondern als syntaktischer Ausbau zu interpretieren ist, und der erst zweitrangig, aber entscheidend an der Interpretation des Gesamtsatzes beteiligt werden soll. Die Reichhaltigkeit der Stellungsmöglichkeiten der Parenthese trägt wesentlich zu ihrer Effizienz bei, weil sie je nach Bedarf an der für die erwünschte Wissensverarbeitung relevanten Stelle verankert werden kann.

Wenn die Relation zwischen Trägersatz und Parenthese sich als eine Art Parallelschaltung definieren lässt, sollte dies eine syntaktische Relation zwischen Parenthese und Trägersatz ausschließen. Dies ist aber nicht der Fall. Die genauere Beschreibung von Belegen in 1.2, in denen Parenthese und Trägersatz irgendwie syntaktisch gebunden sind, wird uns die Möglichkeit geben, die von der IDS-Definition postulierte „Anbindung“ der Parenthese an das im Trägersatz Gesagte“ genauer zu charakterisieren.

1.2 Kriterium der „Anbindung der Parenthese an das im Trägersatz Gesagte“

Die oft zitierte Definition der Parenthese des von Hadumod Bußmann (2002) herausgegebenen „Lexikons der Sprachwissenschaft“ postuliert eine „strukturelle Unabhängigkeit“ zwischen Parenthese und Trägersatz als Hauptmerkmal. Welcher Art ist aber diese Unabhängigkeitsrelation? Und welche Rolle spielt hier die Syntax?

„Parenthese [griech. *par-en-thesis* „das Dazwischenstellen“]. In einen Satz eingefügter Ausdruck (Wort, Wortfolge oder Satz), der strukturell unabhängig ist vom gesamten Satzgefüge: *Cherubin – er ist ein leichtentflammter Jüngling – wirbt um Susanne*. Zu den Parenthesen zählen auch Interjektionen, Anreden und Schaltsätze.“ Bußmann (2002: 497)

Die strukturelle Unabhängigkeitsrelation, worum es bei Bußmann geht, scheint auf den ersten Blick eine syntaktische Unabhängigkeitsrelation vorauszusetzen. In dem genannten Beispiel mit satzwertiger Parenthese liegt die syntaktische

Unabhängigkeit auf der Hand; das gilt auch für „Interjektionen und Anreden“. Aber schon bei Schaltsätzen ist der Unabhängigkeitsbegriff problematisch, wie Ludger Hoffmann (1998: 300) zeigt: „Schaltsätze im engeren Sinne sind Matrixsätze mit Verben des Sagens, Fühlens, Glaubens, etc., die in Sätze eingelagert sind, die das Gesagte, Gefühlte etc. versprachlichen. Schaltsätze wie: *Ohne ihn, sagte Mobutu einmal, wäre Zaire nichts.* (taz 9.9.97, 3) besetzen zwar keine Stelle im Trägersatz, umgekehrt besetzt aber der Trägersatz eine (valenznötige) Stelle im Schaltsatz, so dass sie unvollständig und weder grammatisch noch kommunikativ unabhängig sind.“ Das Kriterium der syntaktischen Unabhängigkeit des Einschubs gilt also nicht für den eingeschobenen Schaltsatz, der ohne den syntaktischen Bezug auf den Trägersatz (= seinen Objektsatz) ungrammatisch wäre. Nur der Trägersatz weist hier eine deutliche Eigenständigkeit auf (*Ohne ihn wäre Zaire nichts.*). Beim Schaltsatz besteht also eine gewisse Verträglichkeit zwischen syntaktischer Abhängigkeit einerseits und einer schwer beschreibbaren strukturellen Selbständigkeit andererseits, die hier weiter herausgearbeitet werden soll.

Eine ähnliche Verträglichkeit zwischen syntaktischer Abhängigkeit und struktureller Unabhängigkeit lässt sich auch in Beispielen belegen, wo potentiell unmittelbare Konstituenten des Trägersatzes in Parenthesen aufzufinden sind, wie z.B.: *In Amerika hatte sie – im Jahr zuvor – das ganze Unternehmen aufgegeben.* Wenn eine (integrierbare) Präpositionalphrase wie *– im Jahr zuvor –* als Einschub verwendet wird, ist das ein Signal für eine Uminterpretation ihrer Relation zum Trägersatz: die eingeschobene Präpositionalphrase liegt als ein syntaktischer Ausbau vor und erhält damit einen neuen kommunikativen Wert in Bezug auf die Trägerstruktur.

Beide analysierten Fälle (der Schaltsatz und die parenthetisch verwendete Temporalangabe) zeugen davon, dass syntaktische Verbindungen kein Hindernis für die Parenthesenbildung und für deren eindeutige Interpretation darstellen. Aufgrund dieser Beobachtung ist eine deutliche Trennungslinie zwischen syntaktischer Bindung einerseits und parenthetischem Bezug zum Trägersatz andererseits zu ziehen, wie Hoffmann (1998: 302) vorschlägt: „Die Parenthese hat zwar einen Platz innerhalb der Linearstruktur des Satzes, aber außerhalb seiner syntaktischen Bindungen.“

Welcher Natur ist nun die typische parenthetische Relation, die in der IDS-Grammatik als „Anbindung der Parenthese an das im Trägersatz Gesagte“ bezeichnet wird? Es handelt sich um eine Interaktionsrelation zwischen Parenthese und Trägerstruktur auf der Sprechhandlungsebene, welche die Diskursinterpretation, die Satz- bzw. Textsteuerung im Nachhinein beeinflusst und wofür die Sprache eine einzigartige Syntagmatik über die herkömmliche Syntax und die Grammatikalisierungsphänomene hinaus mit einer Vielfalt von originellen ‚Verankerungslücken‘ bereithält. Für eine solche ‚außersyntaktische‘ Syntagmatik

des Parenthesenbildungsverfahrens spricht die Tatsache, dass die üblichen Verankerungsstellen des Einschubs, die sogenannten ‚Parenthesennischen‘, sich meistens in einem syntaktischen Grenzgebiet befinden, d.h. an einem Ort in der Linearstruktur des Satzes, wo sich gerade keine syntaktische Abhängigkeitsrelation konstruieren lässt. „Im Deutschen sind die Positionen zwischen Außenfeld und Vorfeld und zwischen Vorfeld und linker Satzklammer als Parenthesennischen zu bestimmen, im Mittelfeld kann jede Position zwischen Grenzen von Phrasen oder Partikeln eine Parenthesennische bilden. Schließlich kann auch zwischen rechter Satzklammer und Nachfeld sowie zwischen Nachfeld und rechtem Außenfeld eine Parenthese erscheinen. [...] Es handelt sich um eine vor- bzw. nachzeitige Realisierung eines Sprecherplans an spezifischen, die Linearstruktur aufbrechenden Positionen.“ Hoffmann (1998: 316) Die strukturelle Relation zwischen Trägersatz und Einschub, die als Definitionsmerkmal der Parenthesenbildung gelten soll, ist von dieser originellen Syntagmatik gesteuert, die Hoffmann folgendermaßen beschreibt: „Die lineare Abfolge ist so organisiert, dass sie neben den Feldern für die äußerungskonstitutiven Funktionseinheiten auch Felder für Funktionseinheiten bereitstellt, die in die Wissensverarbeitung lokal eingreifen [...]; es kann gemäß dem Reißverschlussprinzip nach jeder Positionsbesetzung ein Element einer Sekundärstruktur installiert werden, das nicht am unmittelbaren Aufbau der Äußerungsstruktur teilhat und einer anderen Funktionsebene als die Umgebung zugehört. [...] Ihre Operationsbasis ist die mit dem Trägerausdruck gegebene Struktur, die an ihren Nahtstellen gedehnt, aufgebrochen und erweitert werden kann. [...] Das kommunikative Potential dieses Mittelkomplexes ist ungewöhnlich reich.“ (Hoffmann 1998: 314)

Auf Interpretationsebene stehen Parenthese und Trägersatz in Wechselbeziehung zueinander: der Trägersatz darf nicht ohne Rücksicht auf die im Einschub enthaltene Information interpretiert werden, und der Skopus des Einschubs ist ein unabdingbarer Teil seiner Bedeutung. Das heißt aber nicht, dass beide im Interpretationsverfahren gleich gewichtet sind: der Trägersatz erhält das Hauptgewicht und die Parenthese ein Eigen-, aber Nebengewicht dem Trägerausdruck gegenüber. Wo sind nun diese Gewichtungssphänomene in der Diskurskonstruktion anzusiedeln? Die Hauptvorschläge in der Literatur sind pragmatischer oder kognitiver Natur: sie betreffen die Illokutions-, die Informations- und die Wissensverarbeitungsebenen.

Bassarak (1987), der Einschub und Trägersatz beide als Illokutionsakte betrachtet, definiert die Parenthese als eine „Nebenhandlung“. Für Bassarak sind Illokutionen in einem Text hierarchisch geordnet und manche Illokutionen spielen eine dominierende Rolle, während andere Illokutionen eher stützende Funktion haben. Er ordnet die Parenthese den subsidiären Handlungen zu. „Subsidiäre Handlungen stützen den Erfolg der dominierenden illokutiven Handlung. Sie

sollen die intendierte Hörerreaktion herbeiführen, indem sie verstehens-, motivations- und ausführungsstützend wirken.“ (Bassarak 1987: 168).

Da aber nicht alle Parenthesen eine eigene Illokution beinhalten, ziehen Brandt (1994) und Pittner (1995) vor, den Parentheseninhalte als „Nebeninformation“ in Bezug auf den Trägersatz zu behandeln. Dabei geht Brandt (1994) von der Annahme aus, „dass ein Text eine Antwort auf eine reale oder fiktive Frage, die sog. ‚Quaestio‘, darstellt. [...] Anhand der Quaestio lässt sich in Texten eine ‚Hauptstruktur‘ und eine Nebenstruktur unterscheiden. Zur ‚Hauptstruktur‘ eines Textes gehören Informationen mit direktem Bezug auf die Quaestio, während die Nebenstruktur zusätzliche, referentiell an die ‚Hauptstruktur‘ angebundene Informationen beinhaltet.“ (Brandt 1994: 28)

Aufgrund dieser informationshierarchisch orientierten Analyse schlägt Pittner (1995) eine Lösung für die Einschübe vor, die potentielle Teilelemente des Trägersatzes enthalten und die auch sie als eigene Informationseinheiten versteht: „Werden einzelne Wörter oder Phrasen, die ja normalerweise Teil einer größeren Informationseinheit sind, als Einschub gekennzeichnet, so werden sie dadurch zu einer eigenen Informationseinheit aufgewertet. Dadurch entsteht manchmal der Eindruck der Hervorhebung.“ (Pittner 1995: 102) Hoffmann (1998: 302) vertritt dagegen eine andere Vorstellung der Parenthesenbildung, die er als ein kognitives Verfahren behandelt: „Hier wird das Verfahren der Parenthese zur Ausgliederung funktional integrierbarer Teile genutzt, die dann eigenständig ins Wissen einzubauen sind. [...] Eine eingeschlossene Wortgruppe ist im Trägersatz so verankert, dass sie nicht einfach herausgelöst und verselbständigt werden kann. Allenfalls kann sie zurückgestuft und sekundärer Verarbeitung vorbehalten werden.“ Für Ludger Hoffmann kann nämlich von Nebeninformation nicht pauschal die Rede sein. „Die Parenthese bringt eine Dynamik der Wissensverarbeitung auf der Linearitätsebene zum Ausdruck, die nicht anders auszudrücken ist“, denn „die Parenthese (die genau dort gestellt wird, wo sie im Verhältnis zu ihrer Umgebung im Wissen verarbeitet werden soll) erlaubt eine Differenzierung in der prozessualen Wissensverarbeitung schon vor Rezeptionsabschluss.“ (Hoffmann 1998: 305-306)

Die Frage, ob die Relation zwischen Parenthese und Trägersatz als eine Abhängigkeits- oder Unabhängigkeitsrelation anzusehen ist, löst Hoffmann auf salomonische Weise: „Die Parenthese lässt sich durch das Paradox abhängiger Autonomie kennzeichnen. In ihrer funktionalen Eigenständigkeit und Nicht-Integration liegt die von der Tradition erkannte Entsprechung zum Satz, zur *Thesis*. In der mit der Trägerstruktur verzahnten Parallelverarbeitung liegt der Sinn des *Paren-* von Parenthese.“ (Hoffmann 1998: 325)

In der Parenthesenliteratur herrscht Übereinstimmung über den sekundären Charakter der Parenthese, und damit über ihre grundsätzlich stützende Funktion, aber auch über die unendliche Vielfalt ihrer Verwendungsmöglichkeiten, wie

z.B. „ein Kommentar, eine Verstehenshilfe, Erläuterung, Präzisierung, ein Neben aspekt, usw.“ (Zifonun *et alii* (1997: 2363). Nach Hoffmann (1998: 315) kann die Parenthese „amplifizierend, modifizierend, spezifizierend, ergänzend etc.“ wirken.

Zum Schluss kann also festgehalten werden, dass dank der originellen Syntagmatik an den Phrasen- und Feldergrenzen der herkömmlichen Syntax, die dem Parenthesenbildungsverfahren zugrunde liegt, der Sprecher eine Wissensverarbeitungsanweisung an den Hörer richtet, die in einem zweiten Ansatz in das Interpretationsverfahren vor Rezeptionsabschluss miteinzubeziehen ist. Die Parenthese ist also ein flexibles Mittel, die Phrasen-, Satz- und Textgestaltung zu begleiten und deren Rezeption zu steuern; je nach ihrer Stellung im Trägersatz und ihrem Inhalt kann sie zu allerlei Zwecken verwendet werden. Die parenthetischen Einschübe in ihrer Vielfalt (nach Form, Inhalt, Verankerungsstelle, Funktion usw.) beschreiben zu wollen, ist und bleibt ein Riesenunternehmen, das sich in Clermont-Ferrand der Entdeckungslust der Tagungsteilnehmer öffnete.

2 Überblick über die Vorträge

(Fußnote: Den Vortragenden, die mir alle eine Zusammenfassung ihrer Arbeit zur Verfügung stellten, um diesen Teil des Tagungsberichts zu verfassen, sei hier aufrichtig gedankt. Für hilfreiche Kommentare und Korrekturvorschläge bin ich Marie-Hélène Pérennec, Odile Schneider-Mizony, Friederike Spitzl - Dupic und Jean-François Marillier zu Dank verpflichtet.)

Die Vorträge können in vier Themenkreise eingegliedert werden:

- 1 Im Randgebiet der Parenthese: parenthetische Nebensätze und Appositionen
- 2 Die Parenthese zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit
- 3 Zur Geschichte des Parenthesenbegriffs
- 4 Von der Metakommunikation zur Polyphonie

2.1 Im Randgebiet der Parenthese: parenthetische Nebensätze und Appositionen

Im Mittelpunkt des Vortrags von Anna Volodina (IDS Mannheim) („- *Vorausgesetzt, das sind überhaupt welche*. - Partizipial eingeleitete Konditionalsätze als Parenthesen“), der die Tagung eröffnete, standen bisher noch nicht hinreichend untersuchte Strukturen des Deutschen, die durch reines Partizip II (ohne Auxiliar verwendet) eingeleitet werden. Diese sind insofern interessant, als sie sowohl als *dass*-Sätze mit VL-Stellung als auch V2-Argumentsätze realisiert werden können (z.B. „Man kann – *angenommen/vorausgesetzt* die Erde ist eine Scheibe – von Mannheim aus auch Paris sehen“ vs. „Man kann – *angenommen/vorausgesetzt*, dass die Erde eine Scheibe ist – von Mannheim aus auch Paris sehen“). Zentral war die Frage, welche syntaktische Variante welcher Struk-

tur als Parenthese besonders geeignet ist und warum. Vor dem Hintergrund einer umfangreichen Korpusstudie (auf der Basis von DeReKo, Release 2011) zeigte Volodina am Beispiel von *angenommen-* vs. *vorausgesetzt-*Parenthesen auf, dass a) Parenthese generell V2-Stellung im Vergleich zu VL-Stellung begünstigt, b) die belegten Muster für *vorausgesetzt-*Parenthesen vielfältiger sind als die für *angenommen*, c) *vorausgesetzt-*Parenthesen signifikant häufiger im Vergleich zu *angenommen-*Parenthesen sind.

Die „Parenthetischen *um zu*-Konstruktion im Deutschen“ untersuchte Hiroyuki Miyashita (Kwansei Gakuin Universität, Japan). Dabei wurden u. a. die Topologie, das semantische Subjekt und die Semantik des Infinitivs, der Skopus, die Interpunktion, die Polarität und die temporale Eigenschaft im Kontrast zur finalen Variante analysiert. Anschließend wurde die Frage gestellt, wie die parenthetische Variante sich aus der finalen entwickeln konnte. Die These, dass die parenthetische *um zu*-Konstruktion durch den Bezugswechsel zu dem aus der Origo stammenden Sprechakt entstanden ist, wurde mit dem metakommunikativen Charakter der Nebensatzkonstruktionen in Beziehung gesetzt. Diese Entwicklung ließ sich schließlich als Folge der Kooptation im Sinne von Heine (2013) betrachten.

Der Verwandtschaft zwischen Parenthese und Apposition war der Vortrag von Marie-Laure Durand (Universität Lyon II) „Sind nominale Klammerkonstruktionen, die sich auf eine Nominalphrase beziehen, mit Appositionen gleichzusetzen?“ gewidmet. Der Beitrag beschäftigte sich mit der Frage, inwiefern sich ausgegliederte Konstruktionen, die in Klammern stehen, von gemeinhin Appositionen genannten Komma-Konstruktionen unterscheiden, und zwar aufgrund der Untersuchung von eingeklammerten Nominalphrasen [NP2], die sich auf ein nominales Satzglied [NP1] beziehen, d.h. mit Segmenten wie „Bundeskanzlerin Angela Merkel (CDU)“ oder „hübsch farbig gekleidete Soldaten (Bleisoldaten?)“. Gezeigt wurde, dass Klammer-Konstruktionen über einen höheren Grad an Selbständigkeit als Komma-Konstruktionen verfügen, dass jedoch zwischen der eingeklammerten NP und ihrer Bezugseinheit eine enge semantische Beziehung besteht, die die Reihenfolge der zwei Elemente bestimmt und die Loslösung der NP2 von der NP1 nur sehr bedingt zulässt, während manche Komma-Konstruktionen einen stärkeren Umbruch im Satz bewirken können. Da Klammer-Konstruktionen mit Komma-Konstruktionen auch auf pragmatischer und textueller Ebene nicht gleichzusetzen sind, stellte sich heraus, dass innerhalb der ausgegliederten Einheiten weiter ausdifferenziert werden sollte, nicht aufgrund der Beschaffenheit der Paraphrase, sondern aufgrund des eingesetzten Interpunktionszeichens.

Im Fokus des Vortrags von Sandra Döring (Universität Leipzig), der den „Vorschlag einer syntaktischen Analyse von Parenthesen“ darlegte, standen Parenthesen, die an der Oberfläche keinen Satz bilden. In dem Vortrag wurde gezeigt,

dass sich Parenthesen ohne *overt* Satzstruktur auch auf Sätze zurückführen lassen. Dafür wurden (aufgrund der Belegbarkeit von Satzadverbien, Diskurspartikeln oder vom interrogativen bzw. exklamativen Satzmodus innerhalb der Parenthese) zunächst Diagnostika für die sententiale Struktur der Parenthese vorgeführt, bevor eine Analyse der Parenthesen als Ellipsen vorgestellt wurde. Mit dem Analyseansatz (Bewegung der zu rettenden Konstituente ins Vorfeld/nach SpecC und anschließende Tilgung) konnte gezeigt werden, dass das Phänomen der Parenthese ebenso wie *Shuicing*, Linksversetzung, Rechtsversetzung oder fragmentarische Antworten analysiert werden kann. Außerdem wurde gezeigt, dass auch lockere Appositionen in ähnlicher Weise analysiert werden können.

2.2 Die Parenthese zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Die folgenden fünf Beiträge befassen sich auf die eine oder andere Art mit der Relevanz der Unterscheidung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Gebrauch von Parenthesen. Die beiden Arbeiten von Benjamin Stoltenburg und Günter Schmale entstanden im Rahmen der Konversationsanalyse auf der Grundlage von Korpora der gesprochenen Sprache.

Benjamin Stoltenburg (Universität Münster) stellte „Parenthesen im gesprochenen Deutsch im Rahmen einer inkrementellen Syntax“ vor. Aufgrund der Feststellung, dass an jedem möglichen Abschlusspunkt der Sprecher/ die Sprecherin vor zwei möglichen Alternativen steht, entweder eine neue Turnkonstruktions-einheit zu beginnen oder die bestehende Äußerung durch syntaktisch unselbstständiges Material zu erweitern (Increments, (Ford, Fox & Thompson 2002, Couper-Kuhlen & Ono 2007)), wurden im Rahmen der interaktionalen Linguistik verschiedene Typen von inkrementellen unselbstständigen Turnerweiterungen beschrieben. Davon ausgehend, dass die Parameter, die zur Beschreibung von Inkrementtypen herangezogen werden, sich auch auf die Analyse von Parenthesen anwenden lassen, die nicht auf einen möglichen Abschlusspunkt folgen, sondern eine sich entwickelnde Struktur unterbrechen, befasste sich der Vortrag mit der Frage, wie mit dem Instrumentarium der interaktionalen Linguistik und im Rahmen eines inkrementellen Syntaxmodells Strukturunterschiede und Zusammenhänge zwischen parenthetischen Unterbrechungen, reaktiven Reparaturen und fragmentarischen Abbrüchen aufgezeigt werden können. Im Ergebnis eröffnete das einen Blick auf Parenthesen in der Mündlichkeit als prosodisch selbstständige echtzeitliche Unterbrechungen noch nicht abgeschlossener Einheiten (vgl. Stoltenburg 2007). Daher konnten die Parenthesen als eine flexible Ressource für die Interaktanten dargelegt werden, um den zeitlich linear verlaufenden Strukturaufbau syntaktischer Konstruktionen in Orientierung an den Aktivitäten weiterer Gesprächsbeteiligter zu bewältigen.

Dem Vortrag von Günter Schmale (Universität Lorraine Metz) zu „Nebensequenzen in der Konversation – Suspendierung der vorgängigen Aktivität statt Durchbrechen der Satzstruktur“ wurde angesichts der Tatsache, dass in Konversationen das, was den Rede- oder Sprechhandlungsfluss zeitweise unterbricht, weit über das hinausgeht, was man gängiger Weise als *Parenthesen* bezeichnet, der von Jefferson (1972) begründete Ansatz der „side sequences“, der *Nebensequenzen* zugrunde gelegt. Im Gegensatz zu syntaktisch orientierten Vorgehensweisen, die in der Regel als Haupt-Definitionselement der Parenthese die Durch- bzw. Unterbrechung einer Satzstruktur postulieren, liegt bei Nebensequenzen die mehr oder weniger lange Suspendierung der vorgängigen Aktivität vor. Auf der Grundlage von jeweils drei deutschen und französischen Konversations-Korpora wurden unterschiedliche Typen von Nebensequenzen vorgestellt, die über gängiger Weise untersuchte Verständnissicherungssequenzen bei weitem hinausgehen. In seinem Exposé standen insbesondere prosodische und lexikalische Indikatoren der Suspendierung und der Wiederaufnahme der vorgängigen Aktivität, aber auch die Struktur der Nebensequenz im Blickpunkt.

Ziel des Vortrags von Maria Thurmair (Universität Regensburg) unter dem Titel „Parenthesen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit am Beispiel von Vorlesungen“ war es, Unterschiede in der Parenthesenbildung in der Mündlichkeit und in der Schriftlichkeit herauszuarbeiten. Die Analysen basierten auf einem Korpus von ca. 150 streng und prototypisch definierten Parenthesen aus verschiedenen Vorkommen der Textsorte Vorlesung, die ihrerseits zwar medial mündlich, konstitutionell aber (mehr oder weniger) schriftlich angelegt ist. Die Analyse der Parenthesen konzentrierte sich zum einen auf formale syntaktische und zum anderen auf funktionale Merkmale und eine Typisierung in situationsbedingte, metakommunikative (genauer: zur Textstruktur, Verfahrensweise, Relevanz, Begrifflichkeit, Adressatenorientierung) und inhaltlich ergänzende Parenthesen wurde vorgenommen. Im zweiten Schritt wurden konzeptuell mündliche Parenthesen anhand der analysierten Parameter sowohl in formaler als auch in funktionaler Hinsicht bestimmt. Aufgrund der Heterogenität der Vorlesungen konnte vergleichend gezeigt werden, dass die Quantität und Qualität der Parenthesen im Mündlichen und Schriftlichen unterschiedlich ist und somit bestimmte Parenthesen wiederum ein Indikator der Mündlichkeit sein können.

Das Problem der Selbstrepräsentation des Redners, der Inszenierung eines auf Ehrlichkeit und Glaubwürdigkeit gründenden Ethos wurde von Laure Gautherot (Universität Straßburg) mit der Frage eingeführt: „Parenthetische Einschübe in den kommunikativen Normen des heutigen Deutschen – „ethische parenthetische Einschübe“? “ Von der Feststellung ausgehend, dass die kommunikativen Normen im heutigen Deutsch von neuen Forderungen in Richtung Authentizität und Spontaneität geprägt werden und besonders im öffentlichen Diskurs sich

diese Forderungen als implizite Spielregeln der Kommunikation durchsetzen, die für das gute Image des Sprechers (*Ethos*) beim Publikum sorgen müssen, beschäftigte sich der Vortrag mit dem Einsatz parenthetischer Einschübe als sprachliches Mittel eines Redners, um sein rhetorisches *Ethos* darzulegen. Anhand der formellen syntaktischen Kriterien der parenthetischen Einschübe und einer Tabelle mit Fragestellungen zur Ethos-Analyse ließ sich die Subkategorie „ethische parenthetische Einschübe“ definieren. Dann konnte der Beitrag der „ethischen parenthetischen Einschübe“ zum pragmatischen und kommunikativen Erfolg des Redners durch mehrere Beispiele aus der deutschen Aktualität beleuchtet werden, so dass die Vortragende schließlich zu einem relativ eingeschränkten Gebrauch der „ethischen parenthetischen Einschübe“ gelangen konnte.

Für das Thema der Tagung notwendige „Typographische Betrachtungen zu den parenthetischen Einschüben: Kodifizierung, Usus und Graphostilistik“ lieferte Odile Schneider-Mizony (Universität Straßburg). Im ersten Teil erinnerte der Beitrag an die Orthographieregelung, die diesen kleinen Bereich der Interpunktion abdeckt: doppelter Gedankenstrich, Klammern und Doppelkomma. Das Doppelkomma wurde auf Grund seiner visuellen Unauffälligkeit nicht in die Untersuchung einbezogen. Zum unterschiedlichen Gebrauch von Klammer versus doppeltem Gedankenstrich wurden von den Kodifizierungswerken z. T. formale, z. T. expressiv-semantische Kriterien vorgeschlagen, und für einen Großteil der parenthetischen Einschübe wurde von freier Variation ausgegangen. Der zweite Teil befasste sich mit dem zeitgenössischen Schreibusus, so wie er stichprobenartig in der typographischen Handhabung der parenthetischen Einschübe in zeitgenössischer Prosa erscheint (überregionale Presse, Sachprosa & Belletristik). Aus der Analyse ergab sich, dass der Umgang der Schreiber eine Tendenz zum intuitiven Setzen der Klammer als neutraler, sachbezogener Interpunktion und des doppelten Gedankenstriches als expressiven illokutiven Zeichens zeigt. Zum Schluss wurde die These vertreten, dass die semiotische Kompetenz der Schreiber unserer verschriftlichten und computerisierten Gesellschaft von der persönlichen Graphostilistik dieser Interpunktionszeichen allmählich zu einer Systematik der Schrift führt.

2.3 Zur Geschichte des Parenthesenbegriffs

Friederike Spitzl-Dupic begnügte sich nicht damit als talentvolle Gastgeberin, die Tagung zu organisieren, sondern sie hielt auch noch dazu einen Vortrag „Zur Behandlung von Parenthesen in der Geschichte der Sprachtheorien“. In diesem historiographischen Vortrag wurde in einem 1. Teil ein Überblick über die Annäherungen an Parenthesen (Einschübe, Einschiebungen, Einschaltungen,

Schaltsätze etc.) in der deutschsprachigen Sprachdiskussion des 17. bis Ende des 18. Jhs. gegeben, in einem 2. Teil wurden dann einige Ansätze aus dem 1. Drittel des 19. Jhs. vorgestellt.

Gezeigt wurde, wie auf dem Hintergrund der Topoi einer natürlich-logischen Wortfolge und der „Klarheit“ im sprachlichen Ausdruck die normativ-kritische Sicht auf den „störenden“ Charakter von Parenthesen im Laufe des 18. Jhs. immer mehr an Bedeutung gewinnt, während Parenthesen im 17. Jh. vor allem im Rahmen der Typographie und immer nur sehr kurz Erwähnung finden.

Auf dem Hintergrund der „Empirisierung“ der Grammatik und ihrer Pragmatisierung, die sich Ende des 18. Jhs. anzudeuten beginnt, sowie dem Ausbau des syntaktischen Analyseinstrumentariums entwickeln sich dagegen ab den 1820er Jahren Ansätze, die parenthetische Einschübe in ihrer syntaktisch-linearen, semantischen, textuellen und kommunikativ-pragmatischen Dimension zu erfassen suchen. Hier wurde anhand einiger Arbeiten gezeigt, wie grundlegend sich diese Ansätze von denen ihrer Vorgänger unterscheiden: Parenthesen werden nicht mehr als ein möglicher „Schmuck“ der Rede, nicht mehr als Alternative zu meist als gelungener beurteilten Konstruktionen und noch weniger als Quelle „von zerrissenen Gedanken“ behandelt, sondern als integrative und notwendige Bestandteile menschlicher Rede und Kommunikation, die wesentlich zum gegenseitigen Verständnis der Gesprächspartner beitragen.

In einem kurzen Ausblick wurde schließlich darauf hingewiesen, dass genau diese Perspektiven auf dem Hintergrund der Entwicklung der zeitgenössischen sprachwissenschaftlichen Diskussion, wo die historischen, die historisch-vergleichenden sowie die pädagogischen Ansätze dominieren, ab der 2. Hälfte des 19. Jhs. wieder in Vergessenheit geraten.

2.4 Von der Metakommunikation zur Polyphonie

In den ersten zwei Vorträgen dieser Reihe wurden Parenthesen behandelt, die den Wert eines metakommunikativen Kommentars haben können, aber auch teilweise an Grammatikalisierungsphänomenen angrenzen.

In einer auf Syntax, Informationsstruktur und Prosodie gestützten Analyse unterschied Norbert Dittmar (Freie Universität Berlin) („Redekommentierende Parenthesen in Erzählungen zum Fall der Berliner Mauer (*Wendekorpus*)“) am Beispiel des Berliner 'Wendekorpus' (ca. 80 Stunden Gespräche über den Mauerfall und den sozialen Umbruch danach) anhand formaler und funktionaler Kriterien mehrere Typen von Parenthesen.

Auf der Grundlage des Korpus (ca. 200 Belege) wurden „reduzierte“ Parenthesen nach ihren fokussierenden, restriktiven, redemodusbezogenen, Erläuterungen einleitenden Funktionen (u.a.) beschrieben und in Begriffen konversationeller Aktivitäten erklärt. Kommunikative Formeln wie [Berlinisch]

/weeß ick/ //↑ („weiss ich“), /weeß ick nich /↓ (weiss ich nicht), /muss ich mal sagen, sagen wir mal/ (u.a.) wurden nach ihrer Position in der Äußerung, ihrer Informationsstruktur (Skopus), ihrer prosodischen Konturierung und ihrer projektiven bzw. retroaktiven Rolle im Diskurs untersucht. Gezeigt wurde, dass diese sehr häufig gebrauchten und daher eben auch „reduzierten“ Parenthesen rededokumentierende Operatoren darstellen, die konkrete exemplarische Bedeutungsvarianten ankündigen an einem Punkt in der Rede, der aufgrund von „Vagheit“ nicht oder nur schwer interpretierbar ist. Diese Operatoren helfen in der Regel, thematische Verödungen zu überbrücken und das Gespräch „am Laufen“ zu halten.

Mit dem Gebrauch epistemischer Verben in Parenthesen befasste sich auch Gerda Haßler (Universität Potsdam), die den zweiten Vortrag hielt, der sich mit Fragen des Sprachvergleichs befasste: „Epistemische Verben in Einschüben im Deutschen und in romanischen Sprachen: Parenthesen, grammatikalisierte Modalisatoren oder subordinierende Matrixsätze?“ Parenthesen können betont sein und performativ den Sachverhalt einer Meinungsbekundung ausdrücken oder eine Aussage bzw. deren Teile modalisieren. Da die Bedeutung der epistemischen Verben in Einschüben von ihrer Stellung abhängt und dementsprechend auch ihr syntaktischer Status unterschiedlich zu beurteilen ist, wurde das betrachtete Problem im Rahmen des Polysemiekonzepts diskutiert. Es wurden drei konkurrierende Erklärungen betrachtet, die Teilaspekte des Verhaltens epistemischer Verben in Einschüben abbilden: 1. wird der Gebrauch dieser Verben in Einschüben mit der Annahme von Matrixsätzen erklärt, von denen ein untergeordneter Komplementsatz abhängt, der von einer nicht *overt* ausgedrückten Konjunktion eingeleitet wird. 2. werden parenthetische Verwendungen angenommen, bei denen ein Einschub eines Satzes in einen anderen erfolgt. 3. legen ihre reduzierte Syntax, ihre abstrakte Bedeutung und ihr gehäuftes Auftreten nahe, sie unter dem Gesichtspunkt einer möglichen Grammatikalisierung zu betrachten.

Ein an syntaktischen topologischen Fragen anrainendes Thema behandelte Katharina Siedschlag (Universität Kassel) in ihrem Vortrag: „Überlegungen zur Parenthese anhand Uwe Timms Am Beispiel meines Bruders“. Sie zeigte, dass aufgrund ihrer Formbezogenheit sowohl engere als auch weitere Parenthesedefinitionen bei der Beschreibung eines bestimmten Erweiterungstyps – den sogenannten Spezifizierungskomplexen – an ihre ‚Kategoriengrenzen‘ stoßen. Die Spezifizierungskomplexe sind zweiteilige Einheiten: Der erste Teil wird durch ein deiktisches Adverb realisiert, und erst durch den zweiten – formal variablen - Teil semantisch spezifiziert: durch einen Verbzweitsatz (**Erst Jahre später, ich war schon erwachsen, habe ich das Märchen zu Ende gelesen.** Timm: 9), einen Verbletztsatz (**Lustig hat das ausgesehen, erzählten mir Jahre**

später, als ich schon erwachsen war, Verwandte und Freunde, richtig zackig hätte ich das gemacht. Timm: 23) oder eine Wortgruppe (*Später, mit dem Beginn des Kalten Kriegs, stärkten sich wieder die restaurativen Kräfte,* Timm: 70).

In den zwei vorletzten Beiträgen wurde die Beziehung zwischen Parenthese und Sprecherbezogenheit thematisiert.

Der Vortrag von Christian Fortmann (Universität Tübingen): „*Point of View* und *Orientierung* bei reduzierten Parenthesen“ zielte auf eine Prüfung der von Reinhart (1983) ausgehenden Annahme, wonach der bei *reduzierten* Parenthesen gegebenen pragmatischen Differenzierung von *sprecher-* und *subjekt-*orientierten Lesarten ein Unterschied in der strukturellen Relation von Trägersatz und Parenthese korreliert. Legt man die Orientierung der Parenthese eindeutig fest auf Subjektorientierung durch Konjunktiv I beim Parenthesenverb resp. auf Sprecherorientierung mittels Parenthesesubjekt in der 1. Pers., dann stellen sich bei Anwendung der von Reinhart etablierten Tests allerdings Zweifel an der Korrespondenz-Annahme ein. So kann Koreferenz zwischen Konstituenten im Trägersatz und in der Parenthese sowohl unter Pronominalisierung im Träger als auch in der Parenthese hergestellt werden, wohingegen bei regulärer Komplementation durch einen Nebensatz das Pronomen nur im Nebensatz erscheinen kann. Auch die übrigen Tests begründen keine *syntaktische* Unterscheidung von *sprecher-* vs. *subjekt-*orientierten Parenthesen, wohl aber deren beider Abgrenzung gegenüber Konstruktionen mit *verbum dicendi/sentiendi* und Nebensatz.

Dass der Sprecher parenthetische Einschübe zu ironischen Zwecken verwenden kann, erklärt Elisabeth Malick Dancausa (Universität Lyon II) („Parenthetische Einschübe und Ironie: eine fruchtbare (wenn nicht furchtbare) Verbindung für beide Teile“) dadurch, dass die Definitionen beider Begriffe Ironie und parenthetische Einschübe in die gleiche Richtung deuten. In beiden Fällen geht es gleichzeitig um die Distanzierung von einer anderen Einheit bzw. von der Norm UND um den Verweis auf diese Einheit bzw. Norm. Mit einer detaillierten Analyse von Beispielen aus ironischen Texten von Karl Kraus und Kurt Tucholsky wurde in diesem Vortrag untersucht, wie die „Symbiose“ zwischen parenthetischen Einschüben und Ironie konkret funktioniert. Die Untersuchung der Beispiele fing mit einer Analyse der Beziehung zwischen Bruch und Kontinuität auf der semantischen und auf der syntaktischen Ebene an. Dann wurde gezeigt, dass der Begriff der Polyphonie dabei helfen kann, den Zusammenhang zwischen Parenthesen und Ironie zu verstehen.

Zum Schluss zog Gilbert Magnus (Universität Lille) mit seinem Vortrag „Parenthetische Einschübe: über die Parenthese hinaus“ sozusagen die Bilanz mit einer

Übersicht über die zahlreichen Möglichkeiten der Parenthesenverwendung und über ihre Randgebiete.

Die Tagung zeugte davon, dass die Parenthesenforschung nicht zuletzt aufgrund der Entwicklung des konversationsanalytischen Ansatzes und der immer umfangreicheren Korpora gesprochener Sprache sich im Wandel befindet. So konnte die Relevanz der Relation zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der Parenthesenverwendung in geschriebenen und gesprochenen Texten mit Erfolg herausgearbeitet werden. Die kommunikativen Funktionen mancher Parenthesen und einige ihrer Randgebiete wurden auch triftig untersucht. Die historiographische Darstellung des Parenthesenbegriffs im Laufe der Zeitalter warf ein besonders erhellendes Licht auf die hier beobachteten Entwicklungstendenzen der Parenthesenforschung.

3 Schlussworte und Ausblick

Aus der Hektik des gewöhnlichen Universitätslebens ausgeklammert erlebten alle Tagungsteilnehmer eine erfreuliche, gewinnbringende ‚Parenthese‘ in Clermont-Ferrand. Für die glatte Organisation und die freundschaftliche Stimmung sind alle Gäste und Teilnehmer Friederike Spitzl - Dupic, den Doktoranden und allen Mitwirkenden und Helfern zu Dank verpflichtet. Hier gilt es auch, der Maison des Sciences de l'Homme der Université Blaise Pascal und dem LRL (Laboratoire de Recherche sur le Langage EA 999) für die sehr angenehmen Arbeitsbedingungen aufrichtig zu danken.

Die Veröffentlichung der Tagungsergebnisse ist unter der Aufsicht eines internationalen wissenschaftlichen Beirats in der Reihe ‚Eurogermanistik‘ (Herausgegeben von Prof. Dr. Friederike Spitzl - Dupic) beim Stauffenburg-Brigitte Narr-Verlag Tübingen geplant.

In Clermont-Ferrand wurde beschlossen, dass die nächste Tagung der germanistischen Sprachwissenschaftler Frankreichs (Jahr 2015) an der Université Paris 13, Sorbonne Paris Cité, von Dr. Marie-Hélène Viguier organisiert wird, und zwar zum Thema *Deixis*.

Zitierte Literatur

Bassarak, A (1987). Parenthesen als illokutive Handlungen. In Wolfgang Motsch (Hrsg.) Satz, Text, sprachliche Handlung (Studia Grammatica XXV) 163-178

Brandt, Margaretha (1994). Subordination und Parenthese als Mittel der Informationsstrukturierung in Texten. In Sprache und Pragmatik 32, 1-37

Bußmann, Hadumod (1990/ 2002). Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner. Dritte, aktualisierte und erweiterte Auflage. 2002

Couper-Kuhlen, Elisabeth & Ono, Tsuyoshi (2007). ‘Incrementing’ in Conversation. A comparison of practices in English, German and Japanese. In Couper-Kuhlen, Elisabeth & Ono, Tsuyoshi (Eds) Turn Continuation in cross-linguistic perspective (Special Issue of Pragmatics). International Pragmatics Association 513-552

- Ford, Cecilia E, Fox, Barbara A & Thompson Sandra A (2002). Constituency and the grammar of Turn Increments. In Ford, Cecilia E, Fox, Barbara A & Thompson Sandra A (Eds) *The language of turn and sequence*. Oxford University Press, 14-38
- Heine, Bernd (2013). On discourse markers: Grammaticalization, pragmaticalization or something else? In *Linguistics* 51 (6), 1205-1247
- Hoffmann, Ludger (1998). Parenthesen. *Linguistische Berichte* 195/1995: Westdeutscher Verlag 299-328
- Jefferson, Gail (1972). Side Sequences. In Sudnow David (ed): *Studies in Social Interaction*. New York: Free Press, 294-338
- Pittner, Karin (1995). Zur Syntax von Parenthesen. *Linguistische Berichte* 156/1995: Westdeutscher Verlag 85-108
- Reinhart, T. (1983). Point of View in Language – The Use of Parentheticals. , In Rauh, Gisa, *Essays on Deixis*. Tübingen, Narr, 169-194
- Stoltenburg, Benjamin (2007). Wenn Sätze in die Auszeit gehen. In Agel, Vilmos und Hennig, Mathilde (Hrsg.) *Zugänge zur Grammatik der gesprochenen Sprache*. Tübingen, Niemeyer 137-176
- Timm, Uwe (2011). *Am Beispiel meines Bruders*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag
- Zifonun, Gisela, Hoffmann Ludger, Strecker Bruno (1997). *Grammatik der deutsche Sprache*. 3 Bände Berlin/ New-York: Walter de Gruyter

DANIEL MORGEN, COLMAR

POLITIQUES LINGUISTIQUES EN ALSACE (1850-2000)

En 2012, l'Alsace a fêté les « Vingt ans du bilinguisme ». Bien entendu, par cette formule, il fallait comprendre 20 ans d'enseignement bilingue, d'enseignement bilingue paritaire très exactement, parce que le bilinguisme a toujours été présent en Alsace sous une forme ou une autre. Si cette annonce n'a surpris ni choqué personne, c'est que tout le monde y a vu la référence aux 20 ans d'enseignement bilingue à parité horaire, forme effectivement nouvelle de l'enseignement en Alsace. C'est aussi que dans l'usage courant, « bilinguisme » dénote une forme d'enseignement bien plus que les maîtrises linguistiques auxquelles il est censé conduire les apprenants. Cette confusion sémantique n'est pas sans danger.

Le bilinguisme n'est pas nouveau en Alsace et en Moselle : il y a toujours eu des bilingues français-allemand dans ces deux régions. L'allemand existe en Alsace à travers les dialectes allemands parlés en Alsace et en Moselle. Mais l'Alsace et la Moselle n'ont pas été bilingues en continu, dans la mesure où, sauf à des époques plus favorisées, la grande majorité de la population parlait une langue et une seule. Ainsi, l'Alsace n'aurait été bilingue qu'à trois périodes, pour un peu plus de la moitié de sa population : entre 1850 et 1870 ; entre 1930 et 1940, avec la réserve déjà évoquée plus haut et surtout après 1945 jusqu'en 1970 : en effet, il faut attendre 1931 pour que le français commence à dépasser la médiane des locuteurs ; après 1945, le français dépasse les 60% puis se généralise vers 1960, mais après 1970, le dialecte et l'allemand reculent fortement.

Des formes d'enseignement bilingue ont déjà existé, mais plus sous la forme d'un enseignement simultané dans deux langues. La conception du bilinguisme scolaire n'était pas la même : la notion de parité des langues dans l'enseignement et la didactique spécifique de l'enseignement bilingue sont toutes deux de création récente, elles datent du début des années 1980 et ont été mises en œuvre en 1991 en Alsace, pour la première fois, voici une vingtaine d'années, avec des évolutions. Le concept de langue régionale est récent, lui aussi.

L'objet de cette étude est d'analyser, à travers les enseignements de langue dans les écoles et les données statistiques mises en forme et publiées par Dominique Huck, de l'Université de Strasbourg, la politique linguistique suivie.

De l'enseignement simultané à l'enseignement bilingue

L'évolution évoquée dans le titre s'étale sur plus d'un siècle. Pour chaque période, des tableaux sur la situation linguistique et pédagogique introduisent une analyse de la période indiquée.

Enseignement simultané avec priorité au français (1850-1870)

1850 Langues parlées (estimation)	F rançais : < 50%	dialecte et allemand : majoritaires
<i>enseignement simultané</i> de et en français et de et en allemand	lecture, écriture, grammaire, histoire et géographie, numération et calcul, chant	lecture, écriture, éléments de langue allemande, religion (cantiques !)

Tableau n° 1 : L'enseignement en deux langues vers 1850

Cet enseignement en deux langues est en réalité un enseignement simultané. Toutes les disciplines, sauf l'allemand et la religion, sont enseignées en français.

À la différence d'un enseignement bilingue, un enseignement simultané ne relie pas les enseignements en langue, mais les juxtapose ; en 1850, la formation des maîtres inégalement développée depuis le début du siècle a permis de faire du français la langue d'enseignement pour les trois-quarts du temps scolaire. En allemand, l'objectif principal est l'alphabétisation dans la langue, l'accès aux textes (lecture) et à des compétences rédactionnelles dans la langue. Le travail de langue mené à l'oral et à l'écrit porte sur l'apprentissage et la pratique des codes morphosyntaxiques de l'écrit et incite à opérer les variations de genre, de nombre, de temps etc.

En effet, les deux langues n'occupent de loin pas une place équivalente dans l'enseignement: l'allemand qui est enseigné sous les formes indiquées dans le tableau à raison de 6 heures par semaine avant 1860 ne le sera plus qu'à 4 heures ensuite, sous l'effet des consignes du recteur Delcasso renforçant la priorité accordée à la langue nationale. Uniquement pratiqué à l'oral sous sa forme dialectale régionale (Huck, 2007 p. 22), l'allemand n'est utilisé que comme langue de l'écrit (*Schriftsprache*). La priorité donnée à la lecture et à l'écrit doit permettre aux jeunes de lire et de rédiger en allemand, dans la vie quotidienne, dans les cultes, dans la famille et de correspondre avec leurs proches. L'allemand est la langue utilisée dans la correspondance ; la presse alsacienne est en allemand.

Après 1918, cette répartition des langues d'avant 1870 continuera à être appliquée, après des hésitations entre 1920 et 1926 dues à la volonté du gouverne-

ment de rompre avec le statut scolaire antérieur, d'appliquer en Alsace la loi de séparation des églises et de l'État de 1905 et de réduire la place de l'allemand à l'école. En 1927, l'allemand retrouvera la place horaire d'avant 1870.

Enseignement primaire exclusif en allemand (1871-1918)

Comme l'indique Dominique Huck, les comptages linguistiques commencent à être disponibles : la désignation de l'allemand, langue maternelle, recueillie en taux de déclaration :

année	« allemand, langue maternelle », en %
1878	88 %
1900	95,5
1910	94,5

Tableau n° 2 : comptages linguistiques entre 1870 et 1918 (Huck, 2013 : 399)

Il n'est pas question de s'attarder sur la période du *Reichsland Elsass – Lothringen*, qui nécessiterait un développement plus long, mais simplement de rappeler que l'administration allemande du Kaiser Wilhelm n'était pas disposée le moins du monde à généraliser un enseignement du français, langue seconde. Des voix concordantes s'élèvent contre ce que l'on appelle à tort et de manière simplificatrice le bilinguisme.

Le français, éliminé de l'école primaire, n'est enseigné que dans les écoles proches de la frontière linguistique et politique. Il n'est pas question de l'étendre ailleurs. « *Ein derartiger Unterricht würde nur die gründliche Ausbildung der Schüler beeinträchtigen und ihnen eine unnötige Last auferlegen. Denn nur ein kleiner Teil der Bevölkerung dieses Gebiets wird die französische Sprache im praktischen Leben verwerten können. Solche Minderheitsinteresse zu fördern ist aber nicht Aufgabe der allgemeinen Volksschulen, sondern anderer Schularten*“ (Verhandlungen des Landesauschuss, 12. Mai 1909 - cité par Lévy, 2004 T.II: 465). Les arguments utilisés pour refuser l'extension d'un enseignement du français sont d'ordre pédagogique (la surcharge cognitive imposée aux élèves) et pratique : le français serait de peu d'utilité et constituerait une surcharge pour les écoles. Ce type d'arguments n'a pas totalement disparu de nos jours.

Les autorités allemandes décident l'éviction totale du français dans l'école primaire, sauf dans les 57 (33 dans le Bas-Rhin, 24 dans le Haut-Rhin) petites communes francophones alsaciennes de 1500 habitants en moyenne¹ et dans 378 communes mosellanes, où l'enseignement est dispensé dans les deux langues (Lévy 2004 : 382). Si, au départ, cet enseignement ne fait pas l'objet d'un suivi attentif, l'intervention d'un inspecteur d'origine silésienne, Ewald Bauch, en

¹ Le nombre total d'habitants de ces communes est de 85 000. En Moselle, les communes francophones sont au nombre de 378 (218 000 habitants) (ibid.)

améliore considérablement le fonctionnement et la pédagogie. Mais la part du français ne dépasse pas le tiers de l'horaire scolaire et tend même à se réduire. De 6 heures dans les petites classes (*Unterstufe, Mittelstufe*¹) et de 4 h dans les grandes classes (*Oberstufe*) de l'école primaire vers 1874, elle sera ensuite portée à 7 heures dans la *Unterstufe* mais réduite à 6 heures et à respectivement 3 et 2 heures, en 1887. Entre temps, les disciplines qui étaient enseignées au départ uniquement en français, commencent progressivement à l'être aussi en allemand, des disciplines comme le calcul, la géographie et le chant étant enseignées en allemand après 1880 (Lévy 2004 T.2 : 380). L'enseignement de la langue maternelle dans les petites classes a pour objet de favoriser la transition progressive à la généralisation de la langue nationale et de permettre, à moyen terme, l'assimilation politique dans le cadre du Second Reich.

Six à sept heures d'enseignement en allemand à l'école primaire (1919-1939)

Au cours de cette période comme durant la précédente, l'allemand n'est parlé que sous sa forme dialectale. À l'écrit, les Alsaciens utilisent le haut-allemand du mieux qu'ils savent l'écrire et en fonction de leur niveau d'instruction. Celui-ci est bien le paramètre principal de leurs compétences, tant en allemand qu'en français.

1926	français	absence du français	dialecte/ allemand
Pratique déclarée (en %)	19,6%	71,8	80 / ?
1936	55,6	38,6	82/76
1927-1940 (Enseignement)	en français lecture, écriture, grammaire, histoire et géographie, sciences, numération et calcul, chant		en allemand lecture, écriture, éléments de langue

Tableau n° 2 : entre 1919 et 1939 (d'après Huck, 2006)

Entre les deux-guerres, l'allemand peut occuper jusqu'à un tiers de l'horaire des écoles primaires, fréquentées par 90 % des enfants jusqu'à 14 ans. Cette situation préfigure de loin les sites à 6 h d'allemand de 1991-1994. L'enseignement de l'allemand dispose officiellement de 7 heures, dont 3 sont consacrées à la lecture et aux activités greffées sur elles (écriture, exercices de langue, courtes ré-

¹ *Unterstufe* : degré inférieur (25h d'enseignement par semaine), *Mittelstufe* : degré moyen (30h), *Oberstufe* : degré supérieur (30h)

dactions), et les 4 autres à l'enseignement de la religion reconnues dans le régime concordataire de l'Alsace, les membres du clergé étant autorisés à utiliser la langue allemande pour cet enseignement.

L'allemand oral, qui est une exclusivité de l'école en-dehors des cultes ou de certaines manifestations de la vie publique, et l'allemand écrit occupent en moyenne 6 à 7 heures par semaine ou, selon Dominique Huck, environ un tiers du temps scolaire (Huck, 2007 : 25). Encore cette durée est-elle plus souvent le cas des écoles rurales que des écoles de ville, où la religion est souvent déjà enseignée en français et où l'horaire d'allemand est de 3 heures par semaine. Ces heures permettent de structurer la connaissance de la langue standard en prenant appui sur la connaissance de la forme dialectale de l'allemand. Comme avant 1870, la priorité donnée à la lecture et à l'écrit doit permettre aux jeunes de lire et de rédiger en allemand, dans la vie quotidienne, dans les cultes, dans la famille, et de correspondre avec leurs proches. L'allemand est la langue utilisée dans la correspondance ; la presse alsacienne est cette fois-ci, tout comme la radio régionale, en allemand et en français. Cette situation se maintiendra – au-delà de la période de l'annexion allemande de 1940-1944- jusque vers 1970.

Cependant, aucune didactique spécifique n'accompagne cet enseignement, seule la langue cible fait l'objet d'une démarche active. Les difficultés sont aussi d'ordre pédagogique : horaires insuffisants dans la L2, absence de parité (horaire et fonctionnelle) entre les langues, absence de coordination entre les langues et les enseignements. Il n'est pas encore question d'intégrer la langue dans les disciplines. Bien évidemment, la durée de la scolarité, encore limitée à 14 ans, est aussi en cause, ainsi que l'absence d'occasions de parler allemand en-dehors de l'école. Les acquis en allemand et en français ne sont stabilisés et cohérents que chez les jeunes qui suivent une scolarité secondaire longue. Mais dans ce cas, les acquis dans les deux langues sont équilibrés. Ainsi, les titulaires d'un Brevet supérieur complet option pédagogie seront-ils en grande majorité capables d'enseigner en allemand, à leur corps défendant, après 1940.

Enseignement exclusif en allemand

1940-1944 (Alsace annexée)	enseignement en allemand	matières dominantes : lecture, écriture, histoire et géographie, biologie (<i>Rassenkunde</i>), chant, sport
-------------------------------	--------------------------	--

Tableau 3 : Entre 1940 et 1944.

Les nouveaux manuels pratiquent une langue imprégnée de la LTI (Klemperer), la langue du III^{ème} Reich, langue nazie. Dès l'été 1940, Karl Gärtner, qui dirige les services de l'enseignement, s'est arrogé les pleins pouvoirs. Il fait retirer des écoles tous les manuels français, y compris les manuels d'allemand d'avant

1940, et les fait mettre en sûreté. „*Es ist dafür Sorge zu tragen, dass die Bestände an französischen Schulbüchern einschließlich der elsässischen, deutschsprachigen Lesebücher in den Gemeinden, in denen Lehrmittelfreiheit besteht, ebenfalls erfasst und bis aus Weiteres sichergestellt werden.*“ (Chef der Zivilverwaltung 26.08.1940).

Totalement transformé, l'enseignement a pour but explicite de former des membres dociles de la *Volksgemeinschaft* : les manuels donnent la préférence aux auteurs nazis, les comptes rendus de la Wehrmacht et les discours nazis devenant le fonds commun de la lecture. La biologie devient une discipline raciale et raciste (*Rassenkunde*, étude des races), l'histoire enseignée retrace la fondation du III^{ème} Reich à travers les siècles, les chants préférentiels sont ceux de l'armée et de des organisations nazies etc. Je renvoie à des publications où ces aspects ont été analysés (Morgen 2013 et 2014).

L'allemand enseigné n'est plus la langue où perçait l'allemand dialectal, mais bien le haut allemand. D'ailleurs la langue en usage est la langue du III^{ème} Reich, marquée par ses colorations autoritaires et racistes. Les autorités politiques de la *Zivilverwaltung im Elsass* incitent la population à abandonner le dialecte en faveur de l'allemand. « *Elsässer, sprecht eure deutsche Muttersprache* ». Elles demandent aux enseignants d'éliminer toute impureté dialectale de leur parler et d'aligner leur pratique sur le haut-allemand : „(...) *Unterdrückung des elsässischen Dialektes fand auch Nahrung in einer Verfügung, die wohl von Wagner selbst stammte, und in der er eine Zurückdrängung des Dialektes im Rahmen des Schulbetriebes zu Gunsten des Hochdeutschen forderte. Die Verfügung verlangte vor allem von den elsässischen Lehrern und Lehrerinnen Säuberung ihrer Unterrichtssprache von vielen Dialektizismen.*“ (Ernst, 1954 : 316).

Enseignement exclusif en français (1945-1972)

Pratique déclarée (en %)	français	absence du français	dialecte/ allemand
1946	68,7	31,6	85 / 80
	enseignement en français seul		

Tableau 4 : de 1945 à 1972 (d'après Huck 2006 : 362)

Après la seconde guerre mondiale et la courte mais dure parenthèse de 1940 à 1944/45, les recteurs décident de suspendre l'enseignement de l'allemand à

l'école primaire. Cette suspension se prolonge de fait jusqu'en 1974 pour les enfants âgés de moins de 12 ans (voir plus loin).

La mesure provisoire de suspension de l'enseignement de l'allemand prise en janvier 1945 ne détermine pas la politique linguistique. Comme les manuels français en usage d'avant la guerre ne sont plus disponibles à la suite des mesures prises en 1940, il est hors de question pour le recteur Prélot de fonder un enseignement démocratique sur des manuels nazis (Huck, 2006 : 341 et note 14). Par contre en octobre 1945, les instructions rectorales du même recteur confirment l'intention d'assimilation linguistique et fondent la politique linguistique pour les trois décennies ultérieures : « *l'État signifie clairement sa volonté d'intégrer linguistiquement l'Alsace au reste de la France* » (Huck 2006: 342), et de faire des jeunes générations des francophones complets. L'idée politique sous-jacente non exprimée est d'empêcher rétroactivement de justifier le rattachement de l'Alsace à la communauté de langue allemande. Mais, ce faisant, la France donne, *volens, non volens*, crédit à l'assimilation de la langue à la nationalité et à la revendication linguistique allemande de 1871 et de 1940.

Les jeunes qui ne font pas la demande d'admission en 6^{ème} n'auront pas tout de suite accès à l'enseignement de l'allemand. Mais, en 1952, le ministre de l'éducation nationale donne satisfaction aux demandes des collectivités départementales alsaciennes en introduisant un enseignement de 2 heures pour les élèves de 12 à 14 ans. Le décret du 18 décembre 1952 subordonne la mesure au volontariat des familles et à celui des enseignants.

Dans cet enseignement d'allemand, le modèle régional d'« enseignement simultané » de deux langues continuera à fonctionner selon le principe lire-écrire-parler appliqué auparavant et selon les mêmes finalités, mais avec des résultats bien inférieurs. Selon une évaluation menée au sein du diocèse de Strasbourg fondée sur l'observation de travaux d'élèves, les résultats sont même jugés mauvais (Huck, 2006a : 358).

La coexistence d'un modèle national d'enseignement de l'allemand LVE à partir de la classe de 6ème et d'un modèle plus faible d'allemand, langue maternelle dans les classes de fin d'études primaires n'est pas la chose la moins étonnante pour cette période. Elle préfigure cependant la généralisation du modèle national après 1960, d'autant plus que l'enseignement de l'allemand dans les classes primaires, réservé aux élèves de 12 à 14 ans, est limité dans l'emploi du temps (2h/ semaine) et dans la scolarité. Tous les enseignants ne l'assurant pas, il est aussi confié à des instituteurs itinérants, souvent débutants. Si cette timide et fragile réintroduction de l'allemand fut certes loin d'être un échec total pour des enseignants qui y ont pris plaisir (Brunner, 2003 : 46), elle n'obtint que des résultats limités à la compréhension orale et écrite à cause des circonstances et des

conditions de son implantation. Si le manuel en usage, « *Alltag und Sonntag* » d'Émile Storck,

« a permis à la majeure partie des élèves [...] concernés d'acquérir une compétence de compréhension plus importante, [...] il reste douteux que l'enseignant ait eu les capacités et l'occasion d'entraîner suffisamment les compétences de production, en particulier celles de l'oral. » (Huck 2005 : 229)

Enseignement « contrôlé ¹ » de l'allemand dans les classes terminales de l'école primaire

langue pratiquée (pratique déclarée)	du français (en %)	absence du français (%)	dialecte/ allemand (%)
1962 (langues)	80,7	19,3	85/80
1972	100	résiduelle	id
1972- 1980	enseignement en français seul	toutes les disciplines	méthode d'enseignement audiovisuelle (Holderith)

Tableau 5 : entre 1972 et 1990 (d'après Huck 2006 : 362)

En 1972, l'enseignement de l'allemand est triomphalement réintroduit dans l'école élémentaire par Georges Holderith et ses manuels *Guten Tag*, *Rolf* (CM1), *Mach weiter*, *Rolf* (CM2). Paradoxalement, cette entreprise, qui connaît de réels succès, enterre tout simplement la notion d'allemand, langue maternelle. En effet, le manuel n'est rien de moins qu'un manuel déjà conçu pour les élèves de 6ème de l'enseignement secondaire. C'est donc un manuel pour débutants et pour débutants de tout le territoire national. En soulignant que « *les enfants dialectophones parlent, les enfants allophones semblent prendre du plaisir dans l'apprentissage qui leur est proposé* », Dominique Huck (2005 : 250), qui analyse à fond, et avec talent, le manuel et les résultats obtenus, souligne que deux éléments portent préjudice à l'entreprise et s'interroge sur les choix : la non constitution de groupes selon la langue maternelle, l'application à l'école primaire d'un manuel conçu pour des élèves de deux ans plus âgés. Conscient des richesses langagières en germe des dialectophones, Holderith propose de leur faire raconter le sketch entendu et dramatisé, en lui appliquant la réorganisation structurelle entraînée par le passage du dialogue au récit (d'après Weick, 2003 : 29). Les compromis assumés vont être à l'origine de l'échec : les enfants dialectophones auraient pu progresser beaucoup plus vite, les francophones ne participent trop souvent aux séquences de dramatisation qu'au prix d'une mémorisation pénible et infructueuse. De toute manière, la grande majorité des ensei-

¹ L'épithète – particulièrement pertinente - est de Dominique Huck (2006 : 368)

gnants ne sait pas gérer la coexistence des deux groupes linguistiques ni mettre à profit les compétences des dialectophones. Il n'est pas étonnant que, dans ces conditions, le manuel édité pour le CM2 soit progressivement abandonné, et celui du CM1 devoir couvrir les deux années scolaires, sans pédagogie particulière pour les dialectophones.

En 1985, un manuel – *Reporter im Elsass und an der Mosel* - tente de pallier cette absence. Mais, par sa conception didactique passéiste, l'ouvrage n'apporte pas l'aide dont des enseignants non linguistes auraient besoin, « *visé trop insuffisamment la communication* » et n'aide pas à passer du dialecte à la *Hochsprache* (Huck, 2005 : 259). À la même époque (1989), le manuel *Ich und du* s'impose dans les classes de cours moyen. Conçu pour les non dialectophones et pour des débutants, il « *correspond parfaitement aux objectifs qui sont assignés à l'enseignement* » de l'allemand au cours moyen (Huck 2005 : 260).

Les débuts de l'enseignement bilingue à parité horaire

Alors que s'est généralisé en Alsace un enseignement d'allemand pour débutants n'ayant du dialecte qu'une connaissance limitée à la compréhension voire aucune, on assiste, vers 1991-1992, plus sous la pression du corps social que d'une programmation réfléchie, à l'implantation d'un enseignement bilingue que les mauvaises fées qui se sont penchées sur son berceau n'empêcheront pas de se développer au cours de la vingtaine d'années ultérieures. On peut émettre l'hypothèse que, comme dans le conte, les bonnes marraines auront su conjurer le mauvais sort lancé par la méchante fée (Perrault 1697, Grimm, 1812). Comme on le voit dans le tableau ci-dessous, la dialectophonie des moins de 20 ans devient de plus en plus résiduelle et l'allemand est enseigné selon les mêmes principes didactiques en Alsace que dans le reste du pays.

année	français	Dialecte (pratiqué)	allemand
connu (pratiqué) 1991	généralisé	67 % (51%) (18-24 ans : 20 %)	62 %
1999-2002	id	61 % (40%)	16%
	débuts de l'enseignement bilingue	toutes les disciplines	enseignement de l'allemand + enseignement bilingue

Tableau 6 : les débuts de l'enseignement bilingue en Alsace (d'après Huck 2007 :30 et 2013 : 399) et Duée 2002 : 3 à 6). Distinction entre dialecte connu et dialecte pratiqué.

De l'allemand, langue maternelle à l'allemand, langue du voisin?

Le développement du français (1850-1870)

Alors que le dix-neuvième siècle se caractérise par un enseignement de la langue maternelle en parallèle à celui de la langue nationale et que, dans l'enseignement, l'allemand garde le statut de langue maternelle des Alsaciens et des Mosellans, le français grignote peu à peu la place occupée jusque-là par l'allemand. Tout à fait logique au plan de la cohésion nationale et de la culture, la réussite du français, qui n'exclut pas la compétence bilingue, s'impose après 1850.

Trois mesures y contribuent : la formation des maîtres, la création d'un cursus d'études longues dans les Ecoles primaires supérieures créées à partir de 1830. Avec l'intensification de l'instruction des filles, toutes les conditions sont réunies pour le développement du français: la scolarité préélémentaire, la formation linguistique des futures mères. Ces paramètres, que l'on retrouve à d'autres époques, sont les clés du développement du français. On les retrouve après 1950 avec le développement des écoles maternelles en zone rurale, plus important en Alsace que dans le reste de la France.

Depuis 1830, et surtout sous le Second Empire, les recteurs assurent en Alsace une politique linguistique volontariste en faveur du développement du français.

Le niveau d'éducation conditionne le bilinguisme individuel (1919-1939)

Pendant la période de l'Entre-deux-guerres, le ministère maintient, mais à son corps défendant, ces orientations. Entre 1920 et 1924, la tendance est à la réduction de la place accordée à l'allemand, préfigurant ainsi les décisions des rentrées de 1945- 1946. À partir de 1927, le gouvernement consent à des mesures qui se calquent sur la situation d'avant 1870 : trois heures d'allemand à partir de la deuxième année primaire, autorisation d'enseigner la religion en allemand.

Par rapport à la période française antérieure, la politique linguistique est hésitante. Nette et volontariste durant la période 1920-1924 du Cartel des Gauches et avec Herriot, dont l'objectif évident est d'aligner l'Alsace, autant au plan linguistique que politico-religieux, sur la « Vieille France », la politique de Poincaré est plus dictée par des considérations de politique intérieure –contre la tendance alsacienne autonomiste, pour la paix religieuse et scolaire – que par une planification linguistique. Les gouvernements successifs tolèrent l'enseignement de l'allemand sans le construire, sans l'accompagner d'une découverte des spécificités linguistiques et culturelles régionales. L'administration scolaire nazie aura beau jeu de convaincre les jeunes enseignants en formation de leur méconnaissance totale de ces particularités. Des témoignages recueillis ailleurs le confirment.

L'assimilation linguistique et idéologique dans la dictature (1940-1944)

Entre 1940 et 1944, la rupture avec les périodes précédentes sont doubles : l'allemand est la seule langue d'enseignement, le français étant totalement interdit de l'enseignement et de la vie publique et sociale.

Pour cette période, la politique linguistique rejoint la politique d'annexion et se confond avec elle.

L'assimilation linguistique à la communauté républicaine (1945-1974)

La mesure prise par le recteur Prélot en 1945 et confirmée l'année d'après compromet, à terme, une présence significative de l'allemand à l'école primaire, dont, dans un premier temps, l'éviction est totale. Sa réintroduction en décembre 1952, dans les seules classes de fin d'études (élèves de 12 à 14 ans), se fait selon un horaire réduit et avec un personnel insuffisamment formé, en somme dans des conditions généralement peu favorables. D'autres mesures, dont le programme intensif de développement des écoles maternelles rurales en Alsace, consolident le français. Cette consolidation est certes nécessaire, mais on ne soutient pas le bilinguisme naturel de la région en promouvant une langue aux dépens de l'autre.

À partir de 1972, s'opère une généralisation de l'enseignement de l'allemand dans les classes du cycle 3 de l'école élémentaire (CM1 et CM2, puis CE2). Mais le succès de cette entreprise, dû aux talents de communication, à la clairvoyance et à la conviction de Georges Holderith se réalise en quelque sorte aux dépens de l'allemand, langue maternelle. Dans un contexte où peu à peu les enfants non-dialectophones sont plus nombreux que les dialectophones, l'inspecteur général d'allemand n'envisage cependant à aucun moment – et à la différence notable du second degré - de différencier la pratique d'enseignement en la fondant, pour les élèves dialectophones, sur les acquis germanophones déjà présents (témoignage de Charles Weick). Il est probable que dans le climat de méfiance entretenu à Paris à l'égard de la langue allemande en Alsace et en Moselle, Holderith ne se soit pas risqué à les demander, s'estimant heureux de ce qu'il avait obtenu en quelque sorte comme par effraction ! La lettre du ministre du 30 mars 1976 accorde, du bout des lèvres ou de la plume, le feu vert à cette « expérimentation d'une initiation à l'allemand » sous réserve de volontariat des élèves et des enseignants et de la limitation aux classes de cours moyen (élèves de 9 à 11 ans). Pour la première fois, l'enseignement de l'allemand en Alsace et en Moselle s'aligne sur celui qui est dispensé pour tous les petits écoliers de France et de Navarre. La seule différence à l'avantage de l'Alsace est que cet enseignement peut commencer deux à trois ans plus tôt. Mais le problème principal, pour les choix de politique linguistique, n'est-il pas l'abandon en rase

campagne de l'allemand dialectal et de l'assimilation de fait des enfants alsaciens à de petits francophones lambda ?

Au cours de cette période, on assiste à la mise en place d'une politique en faveur de l'allemand, mais, dans la mesure où aucune différenciation n'est réellement faite en faveur des dialectophones, sinon à la marge par l'incitation à la *Nachzählung*, une politique en faveur de la maîtrise de la langue du voisin et non de la langue dite « régionale », sommairement définie en 1982. Cette tendance, plus assumée, plus volontariste aussi, se retrouve dans la période suivante analysée ci-après.

D'un programme cohérent de langue régionale à un dispositif bilingue (1974-1990)

Le dispositif d'enseignement mis en place en Alsace au cours des années soixante-dix (Réforme Holderith) ne vise pas à donner l'accès à un véritable bilinguisme. À partir de 1982, le recteur Deyon organise avec l'aide des équipes académiques d'allemand un dispositif continu et cohérent, fondé sur une continuité de l'offre à 3 heures par semaine depuis l'école primaire jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire selon des modalités d'enseignement variant au cours de la scolarité selon les degrés et les filières d'enseignement, dans l'enseignement général et dans l'enseignement professionnel. On entend renforcer le bilinguisme naturel de la région en développant la maîtrise de l'allemand chez les élèves et on utilise à cet effet un dispositif cohérent et aux imbrications et passerelles multiples, notamment à partir des dialectes, encore actifs à cette époque.

Le dispositif Deyon est tout entier fondé sur le concept de langue régionale, qui apparaît dans la politique linguistique française en 1982, dans la circulaire fondatrice du ministre Savary (26 juin 1982), élaborée après une consultation nationale. Ce concept, qui n'est défini qu'allusivement par le syntagme nominal qui le désigne, désigne les langues patrimoniales autres que le français et présentes sur le territoire national. Il évoque sans les nommer l'existence, sur le territoire français, de ces langues (basque, breton, catalan, gallo, occitan-langue d'oc, langues régionales d'Alsace et de Moselle), leur présence dans le débat public et dans les revendications régionales, reconnaît leur dignité et leurs apports positifs à la communauté et à la culture nationales antérieures et fonde un dispositif cohérent et démocratique d'enseignement de ces langues sur les principes républicains de droit, de raison et de justice. D'emblée, cependant, la définition retenue pour désigner la situation linguistique en Alsace et en Moselle « a présenté un certain nombre d'aspects problématiques » et « a divisé le corps sociétal alsacien » en provoquant « une discussion sur le caractère polysémique de la notion de langue régionale et de son ambivalence » dont il vaudrait mieux éviter d'éliminer l'ambiguïté et la possible contradiction (Bothorel-Witz 2004 : 42 et

47). C'est pourquoi la présentation d'une « Histoire de la langue régionale d'Alsace » est pour le moins trompeuse puisque le statut et la dénomination des langues ont varié au cours des époques (Greib, Niedermeyer, Schaffner 2013).

La circulaire Savary décrit deux formes d'enseignement inspirées principalement des classes associatives occitanes ou bretonnes. Elle autorise, à titre expérimental, l'emploi de la langue régionale dans le cadre de certaines activités liées à la culture régionale (« les activités d'éveil») et, à l'école élémentaire, des enseignements spécifiques de cette langue d'une à trois heures hebdomadaires au sein de la classe ou dans des ateliers optionnels. Au collège, elle prévoit la création d'un cursus facultatif de langue régionale de la 6^{ème} à la 3^{ème}, ainsi qu'une option culture et langue régionale. Dans toutes les académies cette option a été menée dans la langue régionale ; seule l'Alsace l'a fondée sur le français au motif que la langue y était déjà enseignée.

Alors que la circulaire Savary mentionnait, à la fin des mesures déjà évoquées l'hypothèse de classes expérimentales bilingues - « *Enfin seront étudiées les conditions dans lesquelles pourraient être créées des classes expérimentales bilingues tenant compte des expériences déjà engagées dans certaines régions....* » (Académie de Strasbourg, 1991 : 11) -, le dispositif mis en place en Alsace et en Moselle excluait toute forme d'enseignement bilingue. Visiblement cette énonciation extrêmement allusive (quelles expériences, dans quelles régions ?) était illisible pour des non-avertis. De toute manière, le recteur de l'académie de Strasbourg a réfuté sans appel une telle hypothèse :

« Liquidons à ce sujet tout faux débat et méfions-nous des affirmations tranchantes relatives au "bilinguisme". Si le bilinguisme signifie qu'en Alsace, il y a deux langues qui doivent avoir le même statut administratif, le même statut politique, je dis simplement que c'est une vue de l'esprit et que sur cette base, il n'est pas de consensus alsacien. Je comprends que certains puissent avoir cette conception du bilinguisme, mais ce n'est pas là la conception que peut véhiculer l'école qui est un service national. Sur ce point, nous nous sommes toujours exprimés très clairement. Par contre, si le bilinguisme est un projet systématique et persévérant, une compétence linguistique particulière qui maintient le métier, la famille en relation avec le passé et les relie à l'Europe, alors ce bilinguisme-là n'est nullement en contradiction avec les principes de l'école républicaine » (Deyon, 1985, pp. 10 et 11).

Pierre Deyon estimait que le programme qu'il avait mis en place entre 1982 et 1990 était le meilleur projet pour l'Alsace et était, de notoriété publique, opposé à la mise en place d'un enseignement bilingue, tel que l'ont réclamé des enseignants et des parents. Son opposition au projet bilingue qu'il a confirmée dans ses « Souvenirs d'un recteur » (Deyon, 1994 : 75-76) est responsable du retard pris dans la conception et dans l'organisation d'un enseignement bilingue, dans le recrutement et la formation des maîtres.

Ce retard, l'académie de Strasbourg va le payer très cher dans les années 1990, lorsqu'elle décide de jeter les bases d'un réseau d'enseignement bilingue de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire. On semble avoir oublié aujourd'hui les fortes tensions sur la place publique, principalement chez les collectifs et des associations de parents, nées du refus de Pierre Deyon. L'académie n'était pas prête, en 1990 à organiser un enseignement bilingue : elle ne disposait pour cela ni du concept de base, ni de matériel pédagogique ni de formation et n'avait pas encore recensé les enseignants capables d'assurer la moitié du temps d'enseignement en allemand. C'est alors à son successeur, le recteur Jean-Paul de Gaudemar, qui comprend l'intérêt pédagogique du projet et la validité de la demande des parents, de combler ce retard, au prix de multiples difficultés.

J.P. de Gaudemar arrive en Alsace en 1991. Au cours des années qui suivent, il travaille à ramener la paix scolaire et demande à ses équipes de tenter de rattraper le temps perdu (élaboration d'un concept, rédaction de fiches pédagogiques, de manuels..). Il installe aussi une commission académique d'évaluation et la charge de lui fournir chaque année un rapport sur un aspect du programme de langue au premier et au second degré. Les rapports font l'objet de publications annuelles. C'est au cours de cette période aussi que paraissent les circulaires académiques sur l'enseignement bilingue au premier et au second degré. Le recrutement d'instituteurs et de professeurs demande aussi à être organisé, car les mesures provisoires ne suffisent pas. À la demande du recteur, l'IUFM d'Alsace, ancêtre direct de l'actuelle ESPE (École supérieure du professorat et de l'éducation), commence à mettre en place des cursus spécifiques optionnels de formation qui vont être consolidés ensuite. Enfin, les premiers documents de travail proposés aux maitres et les premiers manuels paraissent à la fin de sa période à la tête de l'académie.

Le dispositif bilingue alsacien

Au début de ces années quatre-vingt-dix, il n'existe encore, dans l'ensemble des écoles alsaciennes, que l'enseignement de la langue allemande selon le modèle Holderith, intégré ensuite dans le dispositif alsacien de la langue régionale développé après 1982. Au moment de la création du dispositif bilingue alsacien, aucun modèle, aucun projet, aucune expérimentation n'est disponible. Mais, en l'absence de feu vert, les responsables pédagogiques – corps d'inspection, conseillers pédagogiques, animateurs, professeurs et formateurs – n'ont pu ni préparer un concept ni échafauder un projet d'enseignement bilingue, sinon peut-être clandestinement, comme le regretté Yves Bleichner l'a fait pour les sciences à l'école primaire (Geiger-Jaillet, Huck, Morgen 2012 : 176) .

Au printemps 1993, une équipe de trois personnes, composée de l'Inspecteur chargé de mission auprès du recteur pour la langue régionale et les enseigne-

ments internationaux, d'un maître de conférences et d'un professeur agrégé d'allemand de l'IUFM, se déplace au Pays basque pour observer le dispositif bilingue qui y fonctionne déjà. Les mêmes participent aux premières rencontres intersites de l'enseignement bilingue à Bâle, puis au Val d'Aoste (1994). La même année 1994, l'association Lehrer des instituteurs et professeurs pour l'enseignement bilingue organise un voyage d'études en Bretagne.

Le modèle mis en place en Alsace provient directement ou indirectement de deux sources :

- Il se rattache directement au dispositif mis en place au Pays basque en 1983 et dont Claudine Leralu et Isabelle Lichau décrivent le concept (Lichau, Leralu 2000, pp. 64-65). Dans le même cahier, j'ai relaté les circonstances de la création du dispositif alsacien (Morgen, 2000).
- Indirectement et en quelque sorte par transitivity, en passant par la filière basque, il reprend les orientations du programme d'immersion partielle précoce, décrit dans une « Typologie des modèles de l'éducation bilingue » par Hugo Beatens Beardsmore (2000 : 78-79), de l'université libre de Bruxelles dans le même cahier. Beatens Beardsmore situe l'apparition de ce programme au Canada, plus particulièrement au Québec francophone, vers 1972.

Pour la première fois, une politique linguistique se développe en faveur d'un enseignement bilingue, effectivement assuré dans deux langues. Considérées à parité entre elles, les langues servent également à l'enseignement dans les différents blocs de discipline.

Depuis, d'autres modèles d'immersion partielle précoce ont été développés, particulièrement en Suisse (Biel/ Bienne) avec le modèle d'immersion réciproque.

Le modèle d'immersion totale au cours des premières années de la scolarité a été mis en place en Bretagne, au Pays basque, mais jamais dans l'enseignement public français.

L'enseignement bilingue, restauration, compensation, « réparation » ?

Vers 1990, la pratique dialectale s'est déjà fortement réduite. Non seulement la pratique déclarée du dialecte n'est plus, selon les estimations de l'INSEE, que de 40 %, alors que 67% des locuteurs seraient capables de le parler. De plus, comme le fait apparaître à la même époque un sondage effectué auprès des enseignants et publié dans le rapport d'évaluation de 1993, la connaissance du dialecte a fortement régressé dans les jeunes générations et tend à disparaître.

À l'origine de ce recul de la pratique, les investigations sur lesquelles se base cet article font apparaître plusieurs causes d'origine différentes.

L'assimilation linguistique en est l'une des principales. Elle apparaît à plusieurs reprises avec des effets différents. Le Deuxième et le Troisième Reich allemand la pratiquent tous deux, de manière convaincue pour le premier, qui, s'il maintient un enseignement du français dans les vallées vosgiennes francophones, espère y aboutir à une connaissance généralisée de l'allemand ; de manière abrupte et dictatoriale pour le second, dont la pratique suscite la révulsion d'une majorité d'Alsaciens, de ceux qui, comme Marguerite Gassmann, laissent passer les oukases sur eux « comme l'eau comme sur les plumes d'un canard » (Marck 2014).

La République française l'a pratiquée aussi, en 1924, avec les tentatives de Herriot d'introduire à la fois la loi de 1905 sur les relations entre les Églises et l'État et le modèle national d'enseignement. Après 1945, elle pratique délibérément l'élimination de la langue régionale de l'enseignement primaire, en l'alignant sur les enseignements de langue vivante, afin d'ôter définitivement toute valeur à une revendication territoriale fondée sur la langue. En quoi les gouvernements agissent à contretemps, puisque l'Allemagne, reconstruite en vraie démocratie, enterre définitivement de tels arguments. On donne aux enseignants mission de « faire du français la langue maternelle des Alsaciens » (Philipps 1978 : 70) et de l'allemand une langue étrangère. Appliquées entre 1945 et 1974 (Morgen 2006 : 385-386), ces mesures ont été préparées en amont, avant la Libération, au sein d'un « Service d'Alsace et de Lorraine » rattaché au Comité français de libération nationale à Londres puis à Alger et chargé par le Général de Gaulle de préparer le retour de l'Alsace et de la Lorraine à la France.

Au printemps de l'année 1944, ce Service confirme des propositions en cours d'élaboration depuis 1943, concernant la réintroduction de la législation française dans l'administration et la vie publique. En ce qui concerne l'enseignement, il estime souhaitable « *qu'après une annexion de fait qui dure depuis 4 ans, d'assurer une primauté absolue à la langue nationale* » (Igersheim 2010 : 241). Il fait donc la proposition de supprimer provisoirement l'enseignement de l'allemand à l'école primaire et de le remplacer ultérieurement par un enseignement facultatif dispensé à des enfants de plus de 10 ans, sous la double condition de volontariat des maîtres volontaires et des familles. (ibid). Grosso modo, ces propositions anticipent sur celles qui vont être appliquées après la Libération, de manière plus restrictive certes avec un enseignement facultatif à partir de 12 ans, en moyenne, mais dans le même esprit.

La politique d'assimilation linguistique menée au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale est d'autant plus efficace qu'elle s'appuie sur un contexte so-

ciétal favorable. Des fissures apparaissent dans la société alsacienne entre les Alsaciens de la « diaspora », évacués en 1939 et les réfractaires ayant fui la région – évalués à 150 000 personnes – (Meyer 2009 : 120) sur 1 220 000 habitants (chiffres de 1936), qui représentent 12,3 % de la population de 1940, et les Alsaciens maintenus ou revenus en Alsace après l'évacuation et ayant subi la dictature nazie. Tout dialogue semble impossible entre les réfractaires et les incorporés de force qui s'opposent sur la notion de patriotisme, la langue étant caractérisée comme l'un des paramètres de celui-ci. Cette opposition renforce les attitudes négatives à l'égard de l'allemand. Les jeunes rejettent l'allemand, lié, surtout dans des régions rurales, à un enseignement religieux en allemand archaïsant et en général au contexte d'une guerre et d'un vécu difficile dont leurs parents n'ont guère parlé. Les non-dits pesant sur la période de la guerre en Alsace renforcent le rejet. La non-transmission familiale du dialecte, qui n'a jamais été enseigné dans le système scolaire, accentue les effets de cette politique.

De plus, les lendemains de la guerre voient apparaître des transformations du paysage économique alsacien et du paysage rural : on va davantage travailler à la ville, les artisans commencent à disparaître, les villages deviennent des communes – dortoirs. La mobilité professionnelle s'accroît. De plus en plus de familles originaires « de l'Intérieur » s'installent en Alsace pour combler, dans l'industrie, dans l'administration et dans l'enseignement, l'absence de diplômés alsaciens pour venir « évangéliser les sauvages » ou « qui se contentent de dire : "Ich bin ein Elsässer" » (Winter 2000 : 7 - 8). Le français, langue de la modernité, de la réussite scolaire et sociale, de la démocratie, est plébiscité par la population. La création des Collèges d'enseignement secondaire en 1963, les possibilités accrues de formation secondaire, universitaire et de promotion sociale renforcent la tendance. La volonté de parler directement en français avec les enfants pour ne pas desservir leurs chances de réussite scolaire est attestée par de multiples témoignages. Enfin, la mobilité accrue des jeunes mariés renforce cette tendance.

Le dialecte a sauté une génération : la société attend de l'école qu'elle compense ses oublis :

« Il y a une contradiction entre une demande qui s'exprime notamment vis-à-vis de l'école et un certain nombre de comportements qui donneraient à penser que la pratique de l'alsacien ou de l'allemand régresse. [...] Tout se passe comme si se manifestait la recherche d'une sorte de compensation auprès de l'école au fur et à mesure que les familles parlent de moins en moins le dialecte. » (Gaudemar, dans Scotto 1993)

Quand il s'exprime ainsi dans la presse et revient sur les débuts de l'enseignement bilingue dans l'académie de Strasbourg, le recteur Jean-Paul de Gaudemar fait déjà le lien entre le recul du dialecte et la demande, relativement récente, d'enseignement bilingue. Il lui semble évident que les familles attendent

maintenant de l'école qu'elle se substitue à la transmission familiale défaillante. C'est, selon lui, « un hommage rendu » à l'institution qu'il dirige.

Mais le choix dynamique des familles pour l'enseignement bilingue n'est motivé, selon une enquête menée en 1998-1999, par la demande de compensation/réparation que pour 14% des pères et 16,3 % des mères elles-mêmes engagées dans la promotion de la langue régionale (Churiki 2003 : 175 : tableau 59). Avec l'expansion du nombre d'enfants scolarisés dans le dispositif bilingue, il est probable que ce taux s'est lui-même réduit, les parents engagés dans la promotion de la langue régionale ayant été les promoteurs d'un bilinguisme scolaire devenu depuis un élément du paysage scolaire. La demande majoritaire porte bien sur l'apprentissage de l'allemand aux côtés du français, langues de la modernité et partiellement, de l'expansion économique et professionnelle. La demande militante des débuts est mise en sourdine.

Plusieurs conclusions se dégagent de ces analyses.

À quatre reprises, des politiques linguistiques ont pris nettement parti en faveur de l'assimilation linguistique. C'est le cas avant 1870 et après 1945 pour la France, pendant la période du *Reichsland Elsass-Lothringen* et celle du *Gau Baden-Elsass*, pour l'Allemagne. Mais de la période de l'Entre-deux-guerres ne se dégage aucune ligne ni continue ni claire.

- La période d'après 1972 se caractérise par une politique déterminée en faveur de l'allemand, langue du voisin plus que « langue maternelle ».
- L'enseignement bilingue, déjà partiellement présent mais par défaut, surtout entre les deux guerres mondiales, apparaît pour la première fois selon un projet déterminé en 1991. Déterminé et cohérent, ce projet l'est en inscrivant l'enseignement bilingue dans une vision à moyen et à long terme, et en l'organisant selon des principes de continuité et de cohérence décrits ailleurs.
- Mais pour la première fois de l'histoire alsacienne le dispositif accueille des enfants qui ne parlent plus le dialecte même si quelques-uns le comprennent encore un peu. Ce n'est pas le moindre des paradoxes auquel la « Réforme Holderith » et le dispositif Deyon de langue régionale ont conduit, dans la mesure où, pour la première fois, les orientations données s'appuient sur des outils pédagogiques pour débutants non locuteurs des dialectes présents en Alsace.

- L'enseignement bilingue, qui accueille actuellement au-delà de 20000 enfants de 3 à 18 ans, est parfaitement en mesure de développer la bilinguïté des jeunes en allemand et en français, mais non de réactiver une pratique dialectale disparue. Seule la participation active des familles à l'effort de collectivités territoriales et d'associations pour la langue favorisera le réveil du dialecte dans les jeunes générations.

Bibliographie

- Académie de Strasbourg [Pierre Deyon] (1991) : Le programme Langue et culture régionales en Alsace (1982-1990). – Strasbourg : CRDP d'Alsace.
- Académie de Strasbourg [Jean-Paul de Gaudemar] (1993) : Rapports d'évaluation sur l'enseignement des langues 1993 à 1997. Rectorat de l'académie (Imprimerie du Rectorat). Brochures polycopiées. Consultables au CRDP et au CFEB-IUFM
- Beatens Beardsmore Hugo (2000) : « Typologie des modèles de l'éducation bilingue ». *Le Français dans le monde. Numéro spécial. Actualités de l'enseignement bilingue*, janvier 2000, 77-94.
- Bothorel-Witz, Arlette (2004) : « Les langues régionales en Alsace, polysémie et polémiques ». *Enseigner en classe bilingue. Actes de l'Université d'automne de l'IUFM d'Alsace, Guebwiller octobre 2002*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- Churiki, Eri (2003) : *Les enjeux de l'enseignement bilingue paritaire en Alsace*. Thèse de doctorat, Université de Strasbourg. (cf. recension par Bernard Schwengler dans les *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 25^{ème} année, mars 2007, n° 2007/1, 100-108.
- Churiki, Eri (2007) : « Quel "enseignement bilingue" en Alsace ? » *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 25^{ème} année, décembre 2007, n°2007/ 4 Nancy : A.N.C.A. –A.D.E.A.F., 369-388.
- Desbordes Marlène, Dietlinde Baillet, Odette Bux, Gaby Eble-Scheffel et Marie-Claire Mahr (1989) : *Ich und du. L'allemand aux cours moyens 1 et 2*, Strasbourg, CNDP/CRDP de Strasbourg.
- Deyon Pierre (1985) : *Juin 1982-juin 1985. Le programme Langue et culture régionales en Alsace. Bilan et perspectives*. Colmar, 5 juillet 1985. Académie de Strasbourg, brochure, 18 p.
- Deyon, Pierre (1994) : *Rencontres en Alsace. Les souvenirs d'un recteur*. Strasbourg : Saisons d'Alsace éditions.
- Duée Michel (décembre 2002): « L'alsacien, deuxième langue régionale de France » in: *Chiffres pour l'Alsace* n°12, 3 - 6.
- Ernst Robert (1954) : *Rechenschaftsbericht eines Elsässers*. Verlag Bernard & Graefe, Berlin, 1954. 2. Auflage. Band 5 (Gegen Diffamierung der Verteidiger deutschen Volkstums)
- Geiger-Jaillet Anemone, Huck Dominique, Morgen Daniel (2012) : « Hommage à Yves Bleichner » *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 30^{ème} année, juin 2012, n°2012/2, Nancy : A.N.C.A. –A.D.E.A.F. 175-178.
- Greib Robert, Niedermeyer Jean-Michel, Schaffner François (2013) : *Histoire de la langue régionale d'Alsace*. Strasbourg : Salde.
- Holderith Georges, avec la collaboration de Jacqueline Trometer, Henri Courtade, Charles Eckert, André Kleefeld et André Weckmann (1974) : *Guten Tag, Rolf! L'allemand au cours moyen Ire année*, Paris : Fernand Nathan.
- Georges Holderith et al.(1974) : *Mach weiter, Rolf! L'allemand au cours moyen 2e année*, Paris : Fernand Nathan.
- Huck, Dominique (2001) : « D'une guerre à l'autre : langue(s) et politique (s) en Alsace entre 1925 et 1945. *Lengas* n° 50/ 2001 - CNRS, Université Paul Valéry, Montpellier III. 135-170
- Huck, Dominique (2005) : « L'enseignement de l'allemand à l'école élémentaire en Alsace : Questions de méthode : les manuels en usage entre 1952 et 1990 » ; *Histoire de l'Education* n° 106, mai 2005 (Numéro spécial) Paris : INRP, 217-267.

- Huck, Dominique (2006 a) : « L'enseignement de l'allemand à l'école primaire en Alsace entre 1945 et 1985 », publié dans la *Revue d'Alsace*, n° 132 / année 2006, 337- 406.
- Huck, Dominique (2006 b) : « L'école primaire et les questions linguistiques en Alsace, entre 1918 et 1940. » in LIEUTARD Hervé et VERNY Marie-Jeanne (eds) *L'école française et les langues régionales*. Actes du colloque Red'Occ-C.E.O., [Montpellier] 2007, Presses Universitaires de la Méditerranée (Etudes occitanes n°3), 217-234.
- Huck, Dominique, Bothorel-Witz Arlette, Geiger-Jaillet Anemone (s.d [2007]) : « L'Alsace et ses langues. Éléments de description d'une situation sociolinguistique en zone frontalière. 1. Dispositions légales. Aspects historiques et sociaux. » Dans : *Aspects of Multilingualism in European Border Regions*, éd. par Abel Andrea, Stuflessner Mathias, Voltmer Leonhard Eurac Resarch Bozen, Bolzano., 13-100.
- Huck, Dominique 2013 : « Dialecte et allemand en Alsace », dans *Histoire sociale des langues de France*, édité sous la direction de Georg Kremnitz et de Fañch Broudic, Presses universitaires de Rennes, 2013, 397-410.
- Igersheim, François (2010) : « L'Alsace et la Lorraine à Londres et à Alger, de la BBC à la Libération (1940-1944). Strasbourg : *Revue d'Alsace*, 2010,199-273.
- Lévy, Paul (1929, réédité 2004) : *Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine* » Tome 1 / Tome 2 « De la Révolution à 1918 » Paris : Les Belles Lettres, 1929, réédité par les éditions Manucius (79800 Houilles) en 2004 (coll. Alsatiques).
- Lichau Isabelle, Leralu Claudine (2000) : « Pays basque, un enseignement bilingue public équilibré ». *Le Français dans le monde. Numéro spécial. Actualités de l'enseignement bilingue*, janvier 2000, 63-68.
- Marck, Luc (2014) : « Les "Malgré-nous" de l'enseignement. L'indifférence pour se défendre » *L'Alsace*, 15 .03.2014. p. 44.
- Meyer René (1989) : « L'Évacuation, une tragédie frontalière », réédité en 2009 dans Remaux Bernard, Wahl André, *Alsace 1939-1945 La grande encyclopédie des années de guerre. 35-129*. Strasbourg, Saisons d'Alsace, La Nuée bleue.
- Morgen, Daniel (2000) : « Alsace : un bilinguisme scolaire fondé sur les principes de précocité et de continuité éducatives. » *Le Français dans le monde. Numéro spécial. Actualités de l'enseignement bilingue*, janvier 2000, 46-55.
- Morgen, Daniel (2006) : « L'école et le recul du dialecte en Alsace », *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 31ème année, septembre 2013, n°2013/ 3 Nancy : A.N.C.A. –A.D.E.A.F. 381-394.
- Morgen, Daniel (2013) : « La langue du IIIème Reich et l'enseignement », *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 24^{ème} année, décembre 2006, n°2016/ 4 Nancy : A.N.C.A. –A.D.E.A.F., 263-281.
- id « La langue du IIIème Reich (2) » *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 31ème année, décembre 2013, n°2013/ 4, Nancy : A.N.C.A. –A.D.E.A.F. , 419-438.
- Morgen, Daniel (2014) : *Mémoires retrouvées. Des enseignants alsaciens en Bade, des enseignants badois en Alsace. Umschulung 1940-1945*. Colmar : Jérôme Do Bentzinger Éditeur.
- Perrault Charles (1697) : *Les Contes de ma mère l'Oye*.
- Scotto Marcel « À l'école de l'Alsace. Entretien avec Jean-Paul de Gaudemar » in *Le Monde des débats* n°10, juillet-août 1993, pp.24-25 (p.24)
- Storck Émile (1953): *Alltag und Sonntag. Cours pratique d'allemand à l'usage des classes de fin d'études primaires et des sixièmes et cinquièmes des lycées et collèges*, Colmar/Paris : Éditions Alsatia.
- id. (1960) : *Lebensfreude. Cours pratique d'allemand à l'usage des débutants. Enseignement secondaire et primaire*, Paris/Colmar : Éditions Alsatia.
- Winter Laurence (2000) : *Ciel, mon mari est muté en Alsace... !*. Strasbourg : La Nuée Bleue, 2000 rééd. 2008

Lilla KIRÁLYFY

Université de Pécs, Hongrie/Université de Strasbourg

Erhalt der deutschen Sprache in der „schwäbischen Türkei“ in Ungarn

Die deutsche Sprachinsel in Südungarn, die sogenannte „Schwäbische Türkei“, in der bis heute die deutsche Sprache im Alltagsleben benutzt wird, ist als eine der größten deutschen Sprachinseln im Osten der deutschsprachigen Länder verblieben. Das Ziel dieses Beitrags ist es, den deutschen Sprachgebrauch dieser Region mit Rückgriff auf die Geschichte und die Geographie vorzustellen. Schwerpunkt bilden zwei soziolinguistische Umfragen in der Hauptstadt der Gegend, Pécs (Fünfkirchen), sowie in zwei Dörfern der Gegend. Letztendlich werden einige ungarndeutsche Institutionen und Organisationen beschrieben, die sich um den Erhalt und die Pflege der deutschen Sprache in diesem Kontext verdient machen.

Noch vor einer ausführlichen Betrachtung der „Schwäbischen Türkei“ soll an die wichtige Problematik erinnert werden, die mit der Existenz einer „Sprachinsel“ verknüpft wird. Diese stellt ein „kleines Gebiet dar, in dem eine andere Sprache gesprochen wird als in dem umliegenden Bereich“¹. In solchen Gemeinschaften geht es um das kulturelle und sprachliche Überleben, das durch die Begriffe von „Spracherhalt“ und „Sprachverlust“ umrissen wird. In dem ersten Fall kann die Sprache auch in gewandelten Formen überleben, in dem anderen Fall erfolgt ein Sprachtod. Welches von den beiden Phänomenen zutrifft, hängt von komplexen Faktoren ab, worauf später noch detailliert eingegangen wird. Der Sprachinselansatz ist für die historische Forschung von deutschen Sprachgemeinschaften im Ausland lange sehr aussagekräftig gewesen und wird heutzutage durch andere Konzepte vervollständigt, die internationalisierte und globalisierte Kommunikationssituationen der modernen Welt auch berücksichtigen.

Geographischer und geschichtlicher Kontext

Die „Schwäbische Türkei“ liegt im Süden/Südwesten Ungarns, in der Großregion von Transdanubien (Dunántúl) und dehnt sich über die drei Komitate Baranya (Branau), Somogy (Schomodei) und Tolna (Tolnau) aus. Das Gebiet ist hügelig mit sonnigem Klima, so ist der Weinbau noch immer der bedeutendste Wirtschaftszweig in den vielen kleinen Dörfern, wo Ungarn, Deutsche, Kroaten und Serben seit Jahrhunderten zusammenleben. Die Hauptstadt der Region ist mit ca. 160 000 Einwohnern die Stadt Pécs, oder auf Deutsch Fünfkirchen.

¹ Duden – Sprachinsel <https://www.duden.de/rechtschreibung/Sprachinsel> (16.01.2014)

Obwohl Deutsche seit dem Mittelalter im Karpatenbecken leben, sind sie erst im frühen 18. Jahrhundert in größerer Zahl eingewandert, nach dem Ende der 150-jährigen ottoman-türkischen Besatzung Ungarns. Ins verwüstete Land luden die Habsburger, damals auch Herrscher Ungarns, sowie die Kirche und einige Großgrundbesitzer Bauern und Handwerker aus Süd- und Mitteldeutschland ein¹. Der Name „Schwäbische Türkei“ lässt annehmen, dass die Einsiedler aus dem heutigen Schwaben kamen, diese Vermutung ist aber falsch, denn sie stammten aus dem heutigen Hessen, Rheinland-Pfalz und Franken. Trotzdem werden ihre Nachkommen bis heute von den Ungarn für Menschen schwäbischen Ursprungs gehalten und man bezieht sich auf sie mit dem Terminus „Donauschwaben“. Da diese Leute aus unterschiedlichen Dialektgebieten kamen, erfolgte in der Kommunikation in Ungarn eine Mundartmischung, deren wichtigste Elemente aus fränkischen und hessischen Dialekten stammen und einige Interferenzen mit dem Ungarischen zeigen. Diese Ausgleichsmundart wurde bis zum Zweiten Weltkrieg in den Dörfern gesprochen, nur in der Stadt Pécs spürte man die Wirkungen der Magyarisierungspolitik des 19. Jahrhunderts: viele Bürger haben ihre Familiennamen ungarisiert und begonnen, auch zu Hause Ungarisch zu sprechen. Die Landbevölkerung spürte die Stürme der europäischen Geschichte erst im Jahr 1945, als etwa 200 000 Einwohner mit deutschen Familienwurzeln gezwungen wurden, Ungarn zu verlassen und nach Deutschland, besonders nach Baden-Württemberg, auszusiedeln. Die meisten kehrten nie nach Ungarn zurück, denn auch wenn sie es gewollt hätten, hätten sie es nicht tun können, da in ihre Häuser ungarische Flüchtlinge aus Siebenbürgen, Bukowina und der Tschechoslowakei eingezogen waren.²

Während der folgenden Jahrzehnte titulierte das sozialistische Regime alle Deutsche als Faschisten, das kulturelle und damit das deutschsprachige Leben der Ungarndeutschen wurde in allen Formen offiziell verboten, in den Schulen gab es 10 Jahre lang keinen Deutschunterricht und zu Hause verzichteten auch viele aus Angst auf den deutschen Dialekt zugunsten der ungarischen Sprache. In frühen Volksbefragungen bekannten sich nach Meinung des Sprachwissenschaftlers Ammon viel weniger Ungarndeutsche zu einer deutschen Muttersprache, als es wahrscheinlich den tatsächlichen Verhältnissen entsprach.³ Später wurden die politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse immer weniger feindlich gegenüber den Deutschen, rehabilitiert wurden sie aber erst nach dem Fall des Eisernen Vorhangs im Rahmen des Nationalitätengesetzes von 1993, das ihnen Recht zur Selbstverwaltung, Einrichtung von Schulen, Medien und kulturellen Institutionen sowie zum freien Sprachgebrauch garantierte. Doch waren die meisten Deutschen schon assimiliert, von den geschätzten 200 000

¹ Deminger: 2004, 15.

² Deminger: 2004, 18-19.

³ Ammon ; 1991, 96.

Ungarndeutschen bekannten sich nur 62 233 in den Volkszählungen von 2001 zur deutschen Abstammung. Die darauffolgenden 10 Jahre brachten aber diesbezüglich eine Veränderung mit sich: nach den Statistiken von 2011 hielten sich schon ca. 132 000 ungarische Staatsbürger für Angehörige der deutschen Minderheit, davon sprachen 96 000 zu Hause Deutsch, 32 000 als Muttersprache. Gemäss diesen Daten sind die Deutschen die zweitgrößte Minderheit Ungarns nach den Zigeunern/Roma.¹ Die Erklärung für diesen starken und plötzlichen Zahlenzuwachs ist die Tatsache, dass man bei der Volkszählung von 2011 zum ersten Mal mehrere Nationalitätenzugehörigkeiten angeben durfte, so dass die Zahl von allen Nationalitätengruppen Ungarns wuchs.²

Sprachgebrauch des Deutschen in Südungarn zur Wende-Zeit

Im August 1990 wurde eine Umfrage in Fünfkirchen unter ungarndeutschen Familien und Jugendlichen sowie nicht deutsch-stämmigen Erwachsenen und einflussreichen Persönlichkeiten der Stadt über ihre Einstellung zur deutschen Sprache in Zusammenarbeit von Pécsér, Budapest und Brüsseler Wissenschaftler durchgeführt (Nelde /Vandermeeren/Wölck 1991). Diese Umfrage erreichte etwa 200 Personen.

Als Ergebnisse stellte sich heraus, dass der Wohnort die Sprachbenutzung stark beeinflusst. Fünfkirchner, die ihr ganzes Leben in der Stadt verbrachten, sprachen eher Ungarisch, im Gegensatz zu Leuten, die in einem Dorf gross geworden waren. Nelde, Vandermeeren und Wölck geben dafür folgende Gründe an: Prestige der Mehrheitssprache im urbanen Gebiet und die Exogamie.³ Die Urbanisation führt also zum Sprachverlust, Leute in kleinen und isolierten Dörfern können ihre Muttersprache einfacher beibehalten. Auch sind in der Stadt die Möglichkeiten, Partner mit einem anderssprachlichen Hintergrund zu ehelichen, ungemein grösser.

Die Rolle des Alters wurde ebenfalls untersucht. Interessanterweise – und im Gegensatz zum üblichen Stereotyp der „Altersstarre“ – zeigten sich reifere Leute flexibler bei der Sprachwahl, sie konnten sich ihren Gesprächspartnern besser anpassen. In der Familie bedeutete das, dass sie mit ihren Eltern und Ehepartnern den deutschen Dialekt benutzten, aber mit ihren Kindern und Enkelkindern auf Ungarisch sprachen. Je jünger die befragte Person war, desto weniger Deutsch benutzte sie zu Hause.

¹ Magyarországi német kisebbség. Számok, adatok, tények <http://www.goethe.de/ins/hu/bud/lhr/dtm/hu11214950.htm> (16.01.2014)

² Vgl. dazu: http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_09_2011.pdf S. 179. 2011. évi népszámlálás – 9. Nemzetiségi adatok. Hrsg: Központi Statisztikai Hivatal 2012

³ Nelde, P.H.-Vandermeeren, S.-Wölck, W.: Interkulturelle Mehrsprachigkeit. Eine kontaktlinguistische Umfrage in Fünfkirchen. In: *Plurilingua XI*. Dümmler, Bonn 1991. S.119.

Unterschiede im Sprachverhalten wurden nicht nur unter den Generationen beobachtet, sondern auch unter Männern und Frauen. Weibliche Informanten waren mit 43,4 % nämlich deutlich aktivere Benutzer der deutschen Sprache als Männer (25%).¹ Der Grund dafür ist in ländlichen Gebieten die Tatsache, dass Männer das Dorf öfter verlassen mussten, um Militärdienst zu leisten oder in der Stadt eine Arbeit zu finden. In beiden Fällen mussten sie sich auf Ungarisch ausdrücken, um zu ihren Zielen zu kommen. Im Gegensatz dazu waren die Frauen zu Hause im Dorf geblieben, wo sie sich in ihrer Muttersprache immer verständigen konnten.

Die Männer und Frauen, die keine aktiven Benutzer der Sprache waren, verfügten meistens über passive Kenntnisse des Deutschen: die große Mehrheit aller Befragten konnte Deutsch lesen und schreiben, ungefähr 70% aller Informanten (Vertreter sowohl der älteren als auch der jüngeren Generationen). Der Bildungsstand erwies sich auch als wichtiger Faktor des Spracherhalts bzw. Sprachverlusts, und das in folgender Form: Weniger geschulte Leute sprachen den deutschen Dialekt mehr als Menschen, die mehr Zeit im ungarischen Schulsystem verbracht hatten. Informanten aber, die über einen Hochschulabschluss verfügten, erwarben dafür oft gute bis sehr gute Hochdeutschkenntnisse. Heutzutage kann es sein, dass weniger gebildete Leute ziemlich gut Deutsch sprechen können, weil sie als Gastarbeiter im deutschen Sprachraum tätig waren/sind, wo sie den lokalen bundesdeutschen Dialekt erlernt haben.

Über die Deutschkenntnisse der Kinder ließ sich sagen, dass die überwiegende Mehrheit (ca. 80%) Deutsch verstehen und sich in dieser Sprache ausdrücken konnte, obwohl es große Unterschiede gab: etwas weniger als die Hälfte (41%) der jungen Generation konnte die deutsche Sprache ohne größere Schwierigkeiten benutzen. Die Personen, mit denen sie es taten, waren in den meisten Fällen die Großeltern. Daraus geht hervor, dass diese Kinder nicht (nur) über in der Schule erworbene Hochdeutschkenntnisse verfügen, sondern auch „von Haus aus“ über gute Dialektkompetenzen. Mit den Eltern oder untereinander sprechen aber weniger als ein Drittel (30.6%) der befragten Kinder Deutsch.²

Zum Erstaunen der ausländischen Wissenschaftler wurde der Erwerb von Hochdeutschkenntnissen von allen befragten Gruppen dem Erhalt der lokalen Sprache gleichgestellt und im Rahmen von zweisprachigem Unterricht erwünscht. Dies war bei höher gebildeten Informanten besonders deutlich. Dieser Wunsch wurde bald erfüllt, denn bilinguale Klassen wurden Anfang der 90-er Jahre in etlichen Gymnasien eingeführt, die bis heute sehr beliebt geblieben sind. Diese Klassen betrafen nicht nur Deutsch, sondern auch andere Minderheitssprachen wie Kroatisch, und Weltsprachen wie Englisch, Französisch, Spanisch oder Italienisch.

¹ ebd. S. 120.

² ebd. S. 120-121.

Spracherhalt und Sprachverlust in der „Schwäbischen Türkei“ an der Schwelle des einundzwanzigsten Jahrhunderts

Einige Jahre nach dem Erscheinen der oben dargestellten Studie wurde im Winter 1995-1996 eine ähnliche Umfrage in sechs ausgewählten Dörfern und Kleinstädten Westungarns von Szilvia Deminger durchgeführt. Unter diesen Ortschaften befinden sich zwei, Bonyhád (Bonnhard) und Mórágý (Maratz), in der hier behandelten Gegend der schwäbischen Türkei.

Bonyhád war schon im Mittelalter bewohnt, nach der türkischen Besetzung war aber die Einwohnerzahl dieser Kleinstadt sehr niedrig, weshalb Deutsche aus der Pfalz, aus Hessen und aus Fulda eingesiedelt wurden. Einige Jahrzehnte später zogen auch deutschsprachige Juden aus Schlesien dorthin. Die Gutsherren hatten es den jüdischen Kaufleuten erlaubt, sich dort zu niederlassen, um die landwirtschaftlichen Produkte der Bauern zu verkaufen¹. So wurde Bonyhád eine Ortschaft, die sowohl ethnisch (Deutsche, Ungarn und Serben) als auch sprachlich (Deutsch bzw. Jiddisch, Ungarisch und Serbisch) und religiös (Katholiken, Reformierte, Lutheraner, Orthodoxe und Israeliten) richtig vielfältig war, eine Situation, die sich bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges als stabil erweisen sollte. Allerdings wurden zu diesem Zeitpunkt die Bonnharder Deutschen doch ausgesiedelt, obwohl Bonyhád Ausgangspunkt der ungarndeutschen „Treue-Bewegung“ war, die Treue zum ungarischen Vaterland gegenüber dem Deutschen Volksbund propagierte. In ihre Häuser zogen Szekler² aus der Bukowina und Ungarn aus der Tschechoslowakei ein.

Die deutschen Familien, die trotzdem bleiben konnten, genießen heute viele Möglichkeiten, ihre kulturelle und sprachliche Identität zu bewahren: in den Schulen wird Deutschunterricht auf hohem Niveau angeboten, Erwachsene können aber auch an speziellen Deutschkursen teilnehmen oder in verschiedenen Vereinen die Sprache und Traditionen pflegen (z. B. bei der Feier der Bonnharder Kirmes), im Chor singen oder Mitglied einer Tanzgruppe werden. Für die Jugendlichen bietet die GJU (Gemeinschaft Junger Ungarndeutschen) unterschiedliche Programme an (Deminger, 2004: 41-42).

Der andere Ort dieser Gegend, der in der Studie vorkommt, ist das kleine Dorf Mórágý. Seine Geschichte ähnelt der von Bonyhád. Hier lebten nach der Türkenherrschaft auch nur einige ungarische und serbische Familien bis zur Ankunft von deutschen Siedlern aus der Pfalz und aus Hessen auf Initiative des Gutsherren. Die Einwohner dieses mehrheitlich protestantischen Dorfes betätig-

¹ Zit. nach: Dr. Szilágyi Mihály: A bonyhádi kreskedők Bonyhád 1975 (Vgl. dazu: Blau László: Bonyhád – Egy elpusztított zsidó közösség. A magyarországi Bonyhád zsidóságának története, Bonyhád 2008 S. 26.)

² Szekler (ungarisch *székelyek*) sind eine ungarischsprachige Bevölkerungsgruppe aus dem Osten Siebenbürgens.

ten sich in der Landwirtschaft, insbesondere mit Weinbau, und bis zur Zwischenkriegszeit mit Bergbau. In den 30er Jahren waren viele Einwohner auf der Suche nach einer einträglicheren Verdienstmöglichkeit weggezogen. Noch mehr Leute wurden nach dem Krieg gezwungen, Mórógy (und auch Ungarn) zu verlassen, und wurden durch Ungarn aus Siebenbürgen und der Slowakei ersetzt. Die letzte Auswanderungswelle erfolgte in den 70er Jahren, als wieder viele Dorfbewohner in die Städte zogen, um dort eine Arbeit zu finden. Der kulturelle Aufschwung erfolgte erst etwa 15 Jahre vor der Wende mit der Gründung einer Tanzgruppe, eines Chors und eines Museums.¹

Einwohner dieser zwei Dörfer wurden über ihren Sprachgebrauch befragt. Zu ihren Sprachkompetenzen bekam die Forscherin folgende Ergebnisse: Unter den verschiedenen Generationen wird weniger Dialekt verstanden bzw. gesprochen. Die ältere Generation ist bilingual (ihre Eltern haben noch einzig Deutsch gekannt), meistens mit besserer Kompetenz im deutschen Dialekt als im Ungarischen. Die Dialektkenntnisse der mittleren Generation sind schon schwächer und die Jüngsten verfügen nur über, wenn überhaupt, passive Kompetenz des Deutschen. Sie wurden fast ausnahmslos auf Ungarisch und nicht im Ortsdialekt aufgezogen.

Tatsächlich verfügt die jüngere Generation über Hochdeutschkompetenzen, deren Wirksamkeit dennoch aber weniger deutlich ist als der Mangel an Dialektkompetenz. Doch glaubten die meisten Befragten, ihre Hochdeutschkenntnisse in den letzten Jahren erweitert zu haben, da es nach der Wende mehr Möglichkeiten gab, in die deutschsprachigen Länder zu reisen, in der Schule diese Sprache zu lernen und im Fernseher deutsche Kanäle zu sehen. Die Frage nach der gebrauchten Sprache hängt logischerweise mit den Kompetenzen in einer alltäglichen Variante einer Sprache zusammen, und differenziert sich somit mit dem Alter. Wie schon oben erwähnt wurde, benutzen ältere Menschen eher den deutschen Dialekt und Jugendliche die ungarische Standardsprache für alltägliche Interaktionen.

Die Sprache der Kommunikation in der Familie hat auch vom Dialekt zum Ungarischen gewechselt. Heute wird das sogenannte „Schwäbisch“ nur noch unter und gegenüber älteren Leuten benutzt. Die InformantInnen dachten meistens, dass Hochdeutsch sich immer mehr unter den Ungarndeutschen verbreiten werde. Diese Tatsache (oder Vorstellung) kompensiert doch nicht den Verlust des Dialektgutes, weil es nicht im Familienalltag benutzt wird, sondern lediglich in besonderen Berufskontexten oder mit deutschen Gästen. In allen anderen Kommunikationssituationen ist der Vorrang des Ungarischen eindeutig.

Die Spracheinstellungen der Befragten sind auf folgende Weise zu charakterisieren:

¹ ebd. S. 42.

Die Bewertung des Dialektes hängt mit dem Alter und dem höchst erreichten Schulabschluss zusammen. Ältere Leute, besonders diejenigen, die DialektsprecherInnen sind, und weniger gebildete InformantInnen, die eher einen Grundschulabschluss inne hatten, hegten die positivste Meinung darüber. Alle diese Leute waren deutsche Muttersprachler und benutzten den Dialekt in der Familie. Die deutsche Standardvarietät wurde von jedem sehr positiv bewertet, besonders galt dies für Mitglieder der mittleren und jüngsten Generationen.

Die Einstellung zur deutschen Sprache wandelte sich in eine positive Richtung seit Ende des Zweiten Weltkrieges. In der Nachkriegszeit war der Dialekt mehr oder weniger ein Grund für Schande: erstens war die Stigmatisierung von Dialekten auf Grund des landwirtschaftlichen ruralen Bildes ein gesamteuropäisches Phänomen, dazu kamen die für die deutsche Sprache ungünstigen Kriegserinnerungen, die zur Repression der deutschen Sprache und Kultur geführt hatten. Heutzutage ist es nicht mehr der Fall, beide Varietäten des Deutschen werden sowohl von den Ungarn als auch von den Ungarndeutschen selbst positiv eingestuft.

Trotzdem glaubten nur wenige (etwa 25%) an den Erhalt des Dialektes. Besonders pessimistisch waren die Nicht-Dialektsprecher, obwohl die Situation sogar unter Menschen mit sehr guten Dialektkenntnissen nicht viel besser war.¹

Der Verlust des Dialektes verläuft unterschiedlich in den befragten Familien, wie es die Ergebnisse der Umfrage zeigten. Überraschenderweise wurde der Dialekt sogar an die dritte Generation in Familien weitergegeben, in denen schon die ältesten zweisprachig waren, während in Familien, in denen der Ortsdialekt die Muttersprache noch für die mittlere Generation war, er schneller verloren ging. Das entspricht nicht ganz dem üblichen Muster des Sprachverlustes in diglossischen Situationen, wo nach einer in der Minderheitensprache einsprachigen älteren Generation die zweisprachige mittlere Generation nur noch die Mehrheitssprache an die junge Generation weitergibt.

Nach familiären Verhaltensmustern lassen sich vier Gruppen bilden. Zur ersten Gruppe gehörte nur eine Familie aus Bonyhád, in der sogar die dritte Generation den Dialekt benutzte. Die zweite Gruppe war die größere, hierher gehörten all die Familien, in denen der Dialekt durch die ungarische Sprache verdrängt wurde. Hier sprachen nur noch die Ältesten den Dialekt gut, die Jüngsten hatten nur ein schwaches Verständnis der Ortsmundart. Die deutsche Standardvarietät wurde gerade in diesen Familien besonders hoch geschätzt. In einer Familie (dritte Gruppe) war es sogar die Sprache der familieninternen Kommunikation. Die Autorin der Studie vermutet, dass dies der neue Trend sein könnte, da mehrere junge Ungarndeutschen sagten, dass sie gerne die deutsche Standardsprache

¹ ebd. S. 146.

zu Hause benutzen würden. Die vierte Gruppe bildeten Familien mit Mischehen, wo meistens Ungarisch den Ortsdialekt „besiegte“.¹

Organisationen zur Pflege der deutschen Sprache in Ungarn

Dieser Abschnitt setzt sich zum Ziel, einige Institutionen des kulturellen Lebens der Ungarndeutschen aufzuführen, die den Erhalt der deutschen Sprache fördern. Die wichtigste davon ist die *Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen*. Sie vertritt seit 1995 die politischen und kulturellen Interessen der Ungarndeutschen. Ihre Zielsetzung ist der Erhalt und die Förderung der Sprache, des geistigen Kulturerbes, der geschichtlichen Traditionen und der Identität der Ungarndeutschen. Ihre bedeutendste Tätigkeit ist die Unterstützung des Deutschunterrichts und die Kontaktknüpfung mit dem deutschen Sprachraum durch Austausch (Städte-, Schulen- oder institutioneller Austausch).²

Das *Ungarndeutsche Pädagogische Institut* von Pécs hilft bei der Erhaltung eines niveauhohen Deutschunterrichts in Ungarn, fördert die Einrichtung eines Netzwerkes von Bildungsinstitutionen sowie die Stärkung der ungarndeutschen Identität. Um dies zu erreichen, bietet es regelmäßige Weiterbildungsmöglichkeiten und Tagungen für DeutschlehrerInnen an.³

Die *Deutsche Bühne Ungarn* von Szekszárd ist seit etwa 25 Jahren das einzige professionelle deutschsprachige Theater Ungarns. Sie pflegt die deutsche Sprache und das ungarndeutsche Kulturgut und fungiert als Brücke zwischen den Ungarn und der deutschen Minderheit durch ihre Vorführungen, die aus Kinder- und Jugendstücken ebenso wie Tragödien, Komödien, ferner auch Musical- und Kabarettabenden bestehen. Schwerpunkt wird aber auf deutschsprachige Klassik und zeitgenössische Dramaliteratur gelegt. Sie gedenken mit ihren Vorstellungen auch wichtiger Ereignisse der ungarndeutschen Geschichte, wie etwa den Geburtstag der Ungarndeutschen Dichterin Valeria Koch. Um all die in Streusiedlungen lebenden Ungarndeutschen zu erreichen, bilden Landestournees einen festen Teil des Programms. Außerdem nimmt das 7-köpfige Ensemble am internationalen Austausch durch Gastspiele und Kooperationen (z. B. mit dem Deutsch-Sorbischen Volkstheater Bautzen oder mit dem Deutschen Staatstheater Temeswar) teil.⁴

Die *Neue Zeitung* ist seit 1957 das öffentlich-rechtliche Wochenblatt der Ungarndeutschen. Neben der Sprach- und Kulturpflege fungiert sie als Treffpunkt nicht nur für ungarndeutsche Einzelpersonen und Organisationen, sondern auch für Ungarn und Deutsche im In- und Ausland. Die Stiftung der *Neuen Zeitung* vergibt zwei Preise, den Ungarndeutschen Medienpreis für besondere Leistungen in den ungarndeutschen Medien und den Preis für die beste deutschsprachi-

¹ ebd. S. 171-172.

² Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen <http://www.ldu.hu/page/69> (15.01.2014)

³ Ungarndeutsches Pädagogisches Institut <http://www.udpi.hu/index.php?pageid=1> (15.01.2014)

⁴ Deutsche Bühne Ungarn http://www.dbu.hu/uber_uns (15.01.2014)

ge Schülerzeitung, der SchülerInnen zum Schreiben motivieren soll und eventuell als Nachwuchsförderung dient. Die wichtigsten Sparten der 16-seitigen Zeitung sind "NZjunior" für die Kinder, eine Seite der GJU – Gemeinschaft Junger Ungarndeutscher oder die "Ungarndeutsche Christliche Nachrichten". Unter den Sonderveröffentlichungen findet man ein Fachforum für DeutschlehrerInnen, eine Beilage für den Verband Ungarndeutscher Autoren und Künstler, das Jahrbuch der Ungarndeutschen, den Deutschen Kalender sowie Landkarten, Kataloge, Alben und Bücher.

Da die Leser die tagesaktuellen Geschehnisse Ungarns und der Welt schon aus den ungarischen Medien erfahren, konzentriert sich die *Neue Zeitung* auf Themen und Ereignisse, die die deutsche Minderheit betreffen. Die Redaktion hat schon solche Auszeichnungen wie den Minderheitenpreis des Ungarischen Ministerpräsidenten oder den Kulturpreis des Vereins für Deutschsprachige Kulturbeziehungen mit dem Ausland (Sankt Augustin) für ihre Tätigkeit bekommen.¹ Die Auflagenzahl soll im Jahr 2007 bei 2400 Exemplaren gelegen haben, wobei zu berücksichtigen ist, dass solche Zeitungen in kleinen Ortschaften herumgereicht werden können².

Ein anderes Forum der Ungarndeutschen seit 35 Jahren ist die deutschsprachige Fernsehsendung des öffentlich-rechtlichen Fernsehkanals *Unser Bildschirm*. Sie wird von Pécs aus in einem knapp halbstündigen Programm wöchentlich ausgestrahlt und ist heute auch im Internet verfügbar. Statt Nachrichten zu vermitteln, beschäftigt sich die Sendung wie eine Wochenschau mit 2 bis 4 Beiträgen oder nur mit einem einzigen ausgewählten Thema. Dabei werden alle ungarndeutschen Gemeinschaften des Landes im gleichen Maße vertreten. Die Themen betreffen den Sprachunterricht, die Veranstaltungen der Ungarndeutschen, Kontakte zu den Mutterländern, aber auch das gesellschaftliche Zusammenleben, sowie unterschiedliche Kunstarten, die eigene Geschichte und Volkskunde. Besonders dieses letzte Thema ist sehr wichtig, da das Programm auch Dokumentations- und Archivierungsaufgaben übernimmt, um die deutschsprachigen Bräuche und Dialekte zu bewahren. Nach dem Motto des Gründers Johann Wolfart „Eine Sendung für die Ungarndeutschen, über die Ungarndeutschen und unter Mitwirkung der Ungarndeutschen“ zählt die Redaktion vier Mitarbeiter ungarndeutscher Abstammung.³

Ähnlich wie die Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen fokussiert die Jugendorganisation *Gemeinschaft Junger Ungarndeutscher (GJU)* das öffentliche Leben der deutschen Minderheit. Ihre Themenschwerpunkte sind Demokra-

¹ Neue Zeitung <http://www.neue-zeitung.hu/54-8058.php>

² . Vgl. dazu: Öregszik a Neue Zeitung (<http://www.hirextra.hu/2007/09/07/oregszik-a-neue-zeitung/>)

³ Deutsche Botschaft Budapest – Unser Bildschirm ist 35 Jahre alt http://www.budapest.diplo.de/Vertretung/budapest/de/01__1Willkommen-in-Ungarn/130903__UnserBildschirm.html (15.01.2014)

tie, Minderheitenrechte und die europäische Integration. Dazu werden Jugendliche in ihre Programme (z.B. Seminare oder Ferien-Camps) eingebunden. Als Mitglied der Organisation *Jugend Europäischer Volksgruppen* (JEV) üben sie ihre Tätigkeit auch auf der internationalen Ebene aus.¹

Schluss

Diese Seiten hatten sich zum Ziel gesetzt, die Situation der deutschen Sprache und Kultur in Ungarn, und insbesondere in der Gegend der „Schwäbischen Türkei“, vorzustellen. Der geschichtliche Hintergrund dieser sprachlichen Minderheit erklärt ihre ländliche Verwurzelung, die zu einem relativ guten Spracherhalt beigetragen hatte. Zwei Studien über den Sprachgebrauch des Deutschen in Pécs sowie auf dem Lande am Beispiel von zwei kleineren Ortschaften haben diese Etappen des Spracherhalts, bzw. des Sprachverlustes der deutschen Umgangssprache entlang der Zeitachse beleuchtet. Diese Untersuchungen lassen vermuten, dass der Dialekt in Richtung Sprachtod geht, die deutsche Standardvarietät sich aber gut erhält, bzw. im Bewusstsein der Sprecher eine neue Aura der Wichtigkeit gewinnt. Zu diesem Prestigeerwerb tragen die im letzten Teil beschriebenen Organisationen bei, die sich mit der Bewahrung der ungarndeutschen Sprache und Kultur beschäftigen. Sie wurden und werden zum Teil von der Bundesrepublik Deutschland finanziell unterstützt (Ammon: 1991, 97). Neuere Arbeiten wie die des ungarischen Sprachwissenschaftlers Csaba Földes, der selbst ungarndeutscher Abstammung ist, tragen dieser Tatsache Rechnung, indem sie folgende Diagnose des Spracherhaltsverlaufs vorschlagen (Földes, 2013): Lange Zeit hat sich die deutsche Sprache in Ungarn sehr gut gehalten, weil sie sich einerseits von der guten Deutschkompetenz der älteren Generation ernährte, und andererseits als Fremdsprache in der Schule einen wichtigen Platz als die Sprache eines wirtschaftlich wichtigen Nachbarlandes einnahm. Die Bundesrepublik war sowohl auf der gesellschaftlichen Ebene durch ihre Unterstützung der Vereine wie auch auf der privaten Ebene der Familienbeziehungen zwischen ausgewanderten und daheimgebliebenen Ungarndeutschen präsent. Indem aber allmählich die Dialektkenntnisse absterben, erfreut sich das Deutsche nur noch seines Nimbus als gelernte Schulsprache: die hier gebrachte Wertschätzung ist hoch, sie muss aber mit anderen Fremdsprachen konkurrieren und ihre Internationalität weiter verfechten, wenn sie nicht von anderen internationalen Sprachen zurückgedrängt werden will. Es zeigt sich, dass die sprachlichen Bedingungen der schwäbischen Türkei nicht mehr viel mit Sprachinselproblematik zu tun haben, sondern dass der Spracherhalt über ein attraktives

¹ Gemeinschaft Junger Ungarndeutscher <http://www.gju.hu/Web/index.php?Link=11> (15.01.2014)

Bildungsangebot, aktuelle Medien und berufliche Perspektiven mit dem Standarddeutschen gehen muss.

Literaturverzeichnis

Fachliteratur:

Ammon, Ulrich *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*. De Gruyter: Berlin New York, 1991.

Deminger, Szilvia „Spracherhalt und Sprachverlust in einer Sprachinselsituation“. In: *VarioLingua. Nonstandard-Standard-Substandard*. Peter Lang. Frankfurt a. M. 2004 S. 15-20, 41-42, 67, 83, 113, 146, 171-172.

Földes, Csaba, „Deutschunterricht im didaktischen Bezugsraum zwischen Mutter-, Fremd- und Zweitsprache. Fachgeschichtliche und sprachenpolitische Reflexionen anhand des Beispiels Ungarn“, in Grucza, F./ Spiegel, H.-R. / Schneider-Mizony, O. / Zmudzki, J. *Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit*, Bd. 18. Peter Lang Frankfurt. 2013, 225-233.

Nelde, P.H. / Vandermeeren, S. / Wölck, W.: „Interkulturelle Mehrsprachigkeit. Eine kontaktlinguistische Umfrage in Fünfkirchen“. In: *Plurilingua XI*. Dümmler: Bonn. 1991 S.5, 119-122

Online Quellen:

Botschaft Budapest – Unser Bildschirm ist 35 Jahre alt

http://www.budapest.diplo.de/Vertretung/budapest/de/01__1Willkommen-in-Ungarn/130903__UnserBildschirm.html (15.01.2014)

Deutsche Bühne Ungarn http://www.dbu.hu/uber_uns (15.01.2014)

Gemeinschaft Junger Ungarndeutscher <http://www.gju.hu/Web/index.php?Link=11> (15.01.2014)

Landeselbstverwaltung der Ungarndeutschen <http://www.ldu.hu/page/69> (15.01.2014)

Magyarországi német kisebbség. Számok, adatok, tények

<http://www.goethe.de/ins/hu/bud/lhr/dtm/hu11214950.htm> (16.01.2014)

Neue Zeitung <http://www.neue-zeitung.hu/54-8058.php>

Ungarndeutsches Pädagogisches Institut <http://www.udpi.hu/index.php?pageid=1> (15.01.2014)



NdlR

Deux des trois pays constitutifs de la Turquie Souabe occupent la rive sud du Lac Balaton, bien connu des lecteurs de Graf Petöfy de Theodore Fontane. C'est sur la rive sud que se noue l'idylle entre Egon et Franziska et c'est sur la rive nord que se trouve le château de son vieux mari, 'Schloss Arpa', absent de la carte pour cause d'inexistence.

**À LA PÊCHE AUX MOTS
(COMMENT TRADUIRE EN ALLEMAND DES NOMS COMPOSÉS
FRANÇAIS ?)**

-de salut éternel à société secrète-

SALUT ÉTERNEL : *das ewige Heil, das Seelenheil*

SALUT HITLÉRIEN : *der Hitlergruß*

SALUT MILITAIRE : *das Salutieren*

SALUT PUBLIC : *das öffentliche Wohl*

SALUT SCOUT : *der Pfadfindergruß*

SANG FROID :

1. maîtrise de soi : *die (Selbst)beherrschung, die Gelassenheit*

conserver son sang froid : *gelassen bleiben, einen kühlen Kopf bewahren, Ruhe bewahren, ruhig Blut bewahren ; “ Immer mal **ruhig Blut bewahren!**“ „Also **ruhig Blut bewahren!**“)*

manquer de sang froid : *leicht die Beherrschung/die Nerven verlieren, den Kopf verlieren*

2. froideur, manque de sensibilité : *die Kaltblütigkeit*

de sang froid : *kaltblütig*

agir avec sang froid : *kaltblütig handeln*

un meurtre commis de sang froid : *ein kaltblütiger Mord*

SANS-LOGIS : *der Obdachlose (ein Obdachloser)*

SANS PAPIERS : *die Papierlosen*

Die Situation von Papierlosen in Deutschland ist geprägt von Unsicherheit, Angst und faktischer Rechtlosigkeit. (www.aha-bueren.de)

(surtout) en Suisse et Autriche : *die Sans Papiers*

mais on trouve aussi ce mot dans des sites allemands :

Für Sans-papiers sei eine Heirat fast unmöglich geworden. Es würden sich auch verzweifelte Schweizer melden, die nicht heiraten dürften, ...(de.answers.yahoo.com)

Zudem schätzen **Sans-Papiers**-Aktivisten bis zu 300 000 Illegale, davon zwei Drittel bekennende Muslime. (<http://www.politik.de>).

SANTÉ MENTALE : *die Psychohygiene, die seelische Gesundheit ; (état de santé mentale) die psychische Verfassung*

SANTÉ PUBLIQUE : *die Volksgesundheit*

SAPIN DE NOËL : *der Weihnachtsbaum*

SAUCE MATELOTE : *die Sauce matelote*

en sauce matelote : *in Rotweinsauce*

Aber dann: 2006 Chardonnay "Isabella" zu Jakobsmuschel auf Chili-Auberginen-Mousseline mit Joghurt und Paprika, 2004 Anselma (eine klassische Bordelaise-Cuvee aus 60% Merlot und 40% Cabernet Sauvignon) zu Kabeljau mit geräuchertem Aal und **Sauce Matelote**, 2005 Shiraz zur Scheibe vom Ochsensfilet auf Ochsenchwanzsauce mit Gänseleber und schließlich der unvergleichliche Muratie-Port zu Schokoladen-Gewürz-Kuchen mit Blue-Stilton-Eis. (<http://www.abendblatt.de>)

SAUT À LA CORDE : *das Seilspringen*

SAUT À L'ÉLASTIQUE : *das Bungeespringen, das Bungee-Springen, das Bungeejumping, das Bungee-Jumping*

SAUT À LA PERCHE : *der Stabhochsprung*

SAUT À SKI : *der Skisprung*

SAUT DANS LE TEMPS : *der Zeitsprung*

SAUT DE CHEVAL : *der Pferdsprung*

SAUT DE JOIE : *der Freude(n)sprung*

SAUT DE LA MORT : *der Saltomortale (au pluriel : die Salto mortale, die Salti mortali), der Todessprung*

SAUT DE CARPE/PLONGEON CARPÉ : *der Hechtsprung*

SAUT DE L'ANGE : *der Kopfsprung (<http://fr.lingostudy.de>)*

SAUT DE PAGE : *der Seitenumbruch*

SAUT DE PUCE : *der Flohsprung*

(au sens figuré) à un saut de puce : *nur einen Sprung (weit) entfernt*

SAUT DES PRIX : *der Preissprung*

SAUT DU LIT :

au saut du lit : *beim Aufstehen ; sehr früh, in aller Frühe*

SAUT EN CISEAUX : *der Schersprung*

SAUT EN HAUTEUR : *der Hochsprung*

SAUT EN LONGUEUR : *der Weitsprung*

SAUT EN PARACHUTE : *der Fallschirm(ab)sprung, (le parachutisme) das Fallschirmspringen*

SAUT PÉRILLEUX : *der Salto (der Salto vorwärts/der Salto rückwärts) (au pluriel Saltos ou Salti)*

SAUT QUANTIQUÉ : *der Quantensprung*

SAUT DE TEMPÉRATURE : *plötzlicher Temperaturwechsel*

SAUTE DE VENT : *das Umspringen/Umschlagen des Windes, das Windumschlagen ; (avec Wind, umspringen est plus fréquent que umschlagen.)*

SAUTE D'HUMEUR : *plötzlicher Stimmungswechsel (Lexikon der franz. Redewendungen), der Stimmungsumschwung*

SAUTE D'IMAGE : *das Flimmern/Flackern des Bildes*

SEIGNEUR DE LA GUERRE : *der Kriegsherr*

SAUTÉ DE VEAU : *das Kalbsragout*

SAUVEGARDE DE L'APPROVISIONNEMENT EN ÉNERGIE : *die Energiesicherung*

SAVOIR-FAIRE : *das Können, das Know-how*

SCÈNE D'ADIEUX : *die Abschiedsszene*

SCÈNE D'AMOUR : *die Liebesszene*

SCÈNE D'OPÉRA : *(le local) die Opernbühne ; (la scène tirée d'un opéra) : die Operszene*

SCÈNE DE GENRE (peinture) : *das Genrebild*

SCÈNE DE FILM : *die Filmszene*

SCÈNE DE MÉNAGE : *der Ehekrach*

SCÈNE FINALE : *die Schlusszene*

SCÈNE TOURNANTE : *die Drehbühne*

SCÉNARIO CATASTROPHE : *das Horrorszenario (szenarien), das Angst-szenario, das Angstszenerium, das Schreckenszenario*

SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE : *(etwa) der Biologieunterricht*

SCIENCES DU LANGAGE : *die Sprachwissenschaft, die Linguistik*

SCIENCES APPLIQUÉES : *die angewandten Wissenschaften*

SCIENCES ÉCONOMIQUES : *die Wirtschaftswissenschaften*

SCIENCES EXACTES : *die exakten Wissenschaften*

SCIENCES EXPÉRIMENTALES : *die experimentellen Wissenschaften*

SCIENCES FORESTIÈRES : *die Forstwissenschaften*

SCIENCES HUMAINES : *die Geisteswissenschaften, die Humanwissenschaften*

SCIENCES MORALES : *die moralischen Wissenschaften*

SCIENCES NATURELLES : *die Naturwissenschaften*

SCIENCES OCCULTES : *die okkulten Wissenschaften, die Geheimwissenschaften*

SCIENCES POLITIQUES : *die politischen Wissenschaften, die Politologie*
SCIENCES SOCIALES : *die Sozialwissenschaften*

SCLÉROSE EN PLAQUES : *die multiple Sklerose (die MS)*

SÉANCE D'ENTRAÎNEMENT : *die Trainingseinheit*

SÉANCE DE TIRS AU BUT : *das Elfmeterschießen*

SÉANCE DES QUESTIONS AU GOUVERNEMENT : *die Fragestunde*

Die Fragestunde ist ein Begriff aus dem Parlamentarismus. Sie ist ein regelmäßig stattfindender Tagesordnungspunkt einer Parlamentssitzung (Plenum). Hier können die Abgeordneten außerhalb der regulären Debatten kurze mündliche Fragen an die Regierung stellen, die sofort mündlich beantwortet werden müssen.

Der Bundestag unterscheidet zwischen der „**Befragung der Bundesregierung**“ und der „**Fragestunde**“. Während erstere den Abgeordneten spontane Fragen zur Kabinettsitzung und aktuellen Themen ermöglicht, beantwortet die Bundesregierung in der Fragestunde zuvor schriftlich eingereichte Fragen. (<http://de.wikipedia.org/wiki>)

SECOND APPARTEMENT : *die Zweitwohnung*

SECOND CHOIX : *die zweite Wahl*

SECOND COUTEAU : (personnage secondaire, qui joue les utilités) *das Leichtgewicht, die Nebenrolle*

SECOND CYCLE : *die Oberstufe*

SECOND MAÎTRE : (marine) *der Bootsmann*

SECOND MARCHÉ : *der geregelte Markt*

SECOND ORDRE : *zweite Ordnung*

de second ordre : *zweitrangig*

SECOND PLAN : *der Mittelgrund (des Bildes)*

SECOND RÔLE : *die Nebenrolle, der Nebendarsteller*

SECOND SENS : *die Nebenbedeutung*

SECOND SOUFFLE : *der neue Anlauf, der neue Aufschwung, der neue Schwung, Antrieb, Auftrieb*

apporter un second souffle : *einer Sache einen neuen Aufschwung verleihen, etwas neu beleben*

retrouver un second souffle : *einen neuen Anlauf nehmen, einen neuen Aufschwung erleben (Sachs-Villatte), einen neuen Schwung bekommen (Pons) (sport) sich wiedererholen*

SECONDE JEUNESSE : *die zweite Jugend*

SECRET BANCAIRE : *das Bankgeheimnis*

SECRET D'ALCÔVE : *das Bettgeheimnis, das Schlafzimmergeheimnis*

SECRET D'ÉTAT : *das Staatsgeheimnis*

SECRET DÉFENSE : *das Militärgeheimnis*

SECRET DE LA CONFESSION : *das Beichtgeheimnis*

SECRET DE LA CORRESPONDANCE : *das Briefgeheimnis*

SECRET DE FABRICATION : *das Fabrikationsgeheimnis, das Herstellungsgeheimnis*

SECRET DE POLICHINELLE : *das offene Geheimnis*

c'est le secret de Polichinelle: *das pfeifen die Spatzen von den Dächern, das ist ein offenes Geheimnis*

SECRET DES COMMUNICATIONS : *das Postgeheimnis*

SECRET DU SUCCÈS : *das Erfolgsgeheimnis*

SECRET FISCAL : *das Steuergeheimnis*

SECRET INDUSTRIEL ET COMMERCIAL : *das Betriebs- und Geschäftsgeheimnis*

SECRET MÉDICAL : *die ärztliche Schweigepflicht*

SECRET POSTAL : *das Postgeheimnis*

SECRET PROFESSIONNEL : *die Schweigepflicht, das Amtsgeheimnis, das Berufsgeheimnis, das Dienstgeheimnis*

SECRÉTAIRE D'AMBASSADE : *der Legationsrat, der Botschaftsekretär¹*

SECRÉTAIRE D'ÉTAT : *der Staatssekretär*

SECRÉTAIRE PARTICULIER : *der Privatsekretär*

SECRÉTAIRE GÉNÉRAL : *der Generalsekretär*

SECRÉTAIRE MÉDICAL : *die Sprechstundenhilfe*

SECRÉTAIRE PERPÉTUEL : *der ständige Sekretär*

SECRÉTAIRE DE DIRECTION : *die Direktionssekretärin, die Chefsekretärin*

SECRÉTAIRE DE JUSTICE : *der Justizsekretär*

SECRÉTAIRE DE MAIRIE : *der Stadtdirektor, die Stadtdirektorin, Sekretär(in) des Bürgermeisters (in kleinen Gemeinden)*

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION : *der Redaktionsassistent, die Redaktionsassistentin*

SECRÉTAIRE DE SÉANCE : *der Protokollführer, die Protokollführerin*

SECRÉTAIRE DU PARTI : *der Parteisekretär*

SECRÉTAIRE DU TRIBUNAL : *der Gerichtssekretär*

SECTEUR² D'ACTIVITÉ : *das Betätigungsfeld, das Arbeitsgebiet, das Berufsfeld, der Erwerbszweig, der Wirtschaftszweig*

SECTEUR DE RECRUTEMENT/SECTEUR GÉOGRAPHIQUE : *das Einzugsgebiet (Pons)*

SECTEUR DES BIENS D'ÉQUIPEMENT : *das Investitionsgütergewerbe*

¹ Il va de soi que si le poste est occupé par une femme, on aura : *die Sekretärin*.

² On trouvera une liste plus technique dans *Leo* (<http://dict.leo.org/frde>)

SECTEUR AGRICOLE : *der Agrarbereich, der Agrarsektor*

SECTEUR ALIMENTAIRE : *die Lebensmittelbranche, der Nahrungsmittelsektor*

SECTEUR ARTISANAL : *der gewerbliche Sektor*

SECTEUR COMMERCIAL : *das Absatzgebiet*

SECTEUR FINANCIER : *der Finanzsektor*

SECTEUR NATIONALISÉ : *das verstaatlichte Unternehmen (Pons), der verstaatlichte Sektor*

SECTEUR POSTAL : *die Postnummer*

SECTEUR PRIVÉ : *der Privatsektor, der private Sektor, die private Wirtschaft, die Privatwirtschaft*

SECTEUR PUBLIC : *der öffentliche Sektor, die Staatswirtschaft, die öffentliche Wirtschaft*

SECTEUR SAUVEGARDÉ : *das Schutzgebiet*

SECTION D'ASSAUT : *die Sturmstaffel (die SS)*

SECTIONS SPÉCIALES : *die Sondereinheiten*

SECTION LOCALE (d'un parti) : *der Ortsverein, die Ortsgruppe (surtout NSDAP)*

SÉCURITÉ CIVILE : *der Zivilschutz*

SÉCURITÉ PUBLIQUE : *die öffentliche Sicherheit*

SÉCURITÉ ROUTIÈRE : *die Sicherheit auf den Straßen (Pons), die Fahr-sicherheit (Leo)*

SÉCURITÉ SOCIALE : *die staatliche Sozial- und Krankenversicherung (Pons), die Sozialversicherung*

numéro de sécurité sociale : *die Sozialversicherungsnummer*

SEL DE DÉNEIGEMENT : *das Streusalz*

SEL DE L'HISTOIRE : *die Würze/der Pfiff der Geschichte*

SEL DE LA TERRE : *das Salz der Erde*

Und dann wendet Er sich an seine Jünger: "Ihr seid das Salz der Erde" und "Ihr seid das **Licht der Welt**" sagt Jesus zu seinen Jüngern. (www.we-wi-we.de).

SEL GEMME : *das Steinsalz*

SEL MARIN : *das Siedesalz*

SELS DE BAINS : *das Badesalz*

SEMAINE ANGLAISE/DE CINQ JOURS : *die Fünftageweche*

SEMAINE DE QUATRE JOURS : *die Vier-Tage-Woche*

SEMAINE DE QUARANTE/TRENTE CINQ HEURES : *die Vierzig/Fünf- unddreißig-Stunden-Woche*

SEMAINE DE TRAVAIL : *die Arbeitswoche*

SEMAINE DE VACANCES : *die Ferienwoche*

SEMAINE DES QUATRE JEUDIS : *niemals (Lexikon der franz. Redewendungen), der Sanktnimmerleinstag (Pons)*

Les traducteurs optent pour d'autres solutions :

Les bêtises continuaient, il ne pouvait la rencontrer sans lui crier: "Quand est-ce?" Elle savait ce qu'il voulait dire, et elle lui promettait la chose pour la semaine des quatre jeudis . (E. Zola, <i>L'assommoir</i> , Projet Gutenberg, s. p.)	Die Dummheiten gingen weiter, er konnte ihr nicht begegnen, ohne ihr zuzurufen: »Wann ist's soweit?« Sie wußte, was er damit sagen wollte, und versprach es für den Nimmermehrstag . (<i>Der Totschläger</i> , DIBI, S. 4089)
"Josine, dit-elle avec brutalité, au lieu de s'occuper des mariages qui ne la regardent pas, ferait mieux de faire oublier les siens, célébrés la semaine des quatre jeudis ... Et puis, vous m'agacez tous, fichez-moi la paix!" (E. Zola, <i>Travail</i> , p.861)	"Anstatt sich um anderer Leute Heiraten zu kümmern", sagte sie brutal, "täte diese Josine besser, über ihre eigene nachzudenken, die vom Dompfaff eingesegnet worden ist. Im übrigen ärgert ihr mich alle miteinander, laßt mich in Ruh!" (<i>Arbeit</i> , Projekt Gutenberg, s.p.)
Jacqueline, qui ne pouvait plus l'arracher à Virelay, se désolait et lui rappelait ses promesses de sorties. En vain ; tantôt il était fatigué, tantôt il n'y avait aucun spectacle intéressant à Paris, on verrait demain, après-demain, la semaine des quatre jeudis . (R. Ikor, <i>Les eaux mêlées</i> , p.484)	Jacqueline, die ihn aus Virelay nicht mehr weglocken konnte, rang die Hände und erinnerte ihn an die versprochenen Fahrten in die Stadt. Umsonst; bald war er zu müde, bald wurde in Paris nichts Interessantes aufgeführt, mal sehen, was morgen los ist oder übermorgen, oder irgendwann einmal . (<i>Die Söhne Abrahams</i> , p.725)

SEMAINE DES FAUCHÉS : *die Gummiwoche*

Il s'agit de la dernière semaine du mois, quand l'argent manque : *L'agenda de la semaine des fauchés est arrivé (<https://twitter.com/Paris>)*

*Ein häufig vorkommender Engpass ist die Phase der Gummiwoche, in der noch vorhandene Reserven - finanzielle Reserven und bevorratete Lebensmittel - so gestreckt werden müssen, dass sie bis zur nächsten Geldüberweisung ausreichen.
(geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2002/825/index.html)*

SEMAINE SAINTE : *die Karwoche, die Osterwoche*

SENS ARTISTIQUE : *der Kunstsinn, das Kunstverständnis, der Kunstverstand*

SENS AUDITIF : *der Hörsinn*

SENS CIVIQUE : *der Bürgersinn, der Gemeinsinn, das staatsbürgerliche Verantwortungsbewusstsein (Pons)*

SENS COMMUN : *der gesunde Menschenverstand*

cela n'a pas le sens commun : *das ist gegen den gesunden Menschenverstand*

SENS DE LA FAMILLE : *der Familiensinn*

SENS DE LA FLÊCHE : *die Pfeilrichtung*

SENS DE LA FORME : *das Formgefühl*

SENS DE LA JUSTICE : *das Rechtsempfinden*

SENS DE L'ESPACE : *das Raumgefühl*

SENS DE L'EXISTENCE : *der Daseinszweck*

SENS DE L'HONNEUR : *das Ehrgefühl*

SENS DE L'HUMOUR : *der Sinn für Humor, der Humorsinn*

SENS DE L'ORGANISATION : *das Organisationstalent*

SENS DE LA LANGUE : *das Sprachgefühl*

SENS DE LA MARCHE : *die Fahrtrichtung*

SENS DE LA MUSIQUE : *der Sinn für Musik, das Musikgefühl, die Musikalität*

SENS DE LA RÉALITÉ : *der Wirklichkeitssinn*

SENS DE LA RÉPARTIE : *die Schlagfertigkeit*

SENS DE LA MESURE : *das Augenmaß*

Avoir le sens de la mesure : *ein gutes Augenmaß haben, das richtige Augenmaß haben*

Il convient alors de toujours conserver le sens de la mesure et de ne faire que ce qui est possible, mais aussi de ne pas en faire moins !

Hierbei ist natürlich immer das richtige Augenmaß zu bewahren und nur das tun was möglich ist, aber auch nicht weniger! (<http://www.linguee.fr/francais-allemand>)

SENS DE LA VIE : *der Lebensinhalt*

SENS DES AFFAIRES : *der Geschäftssinn*

SENS DES AIGUILLES D'UNE MONTRE : *der Uhrzeigersinn, die Uhrzeigerrichtung*

SENS DES RÉALITÉS : *das realistische Denken*

SENS DE ROTATION : *die Drehrichtung*

SENS DU DEVOIR : *das Pflichtgefühl, das Pflichtbewusstsein*

SENS DU RYTHME : *das Rhythmusgefühl*

SENS DU TOUCHER : *der Taktsinn*

SENS GIRATOIRE : *der Kreisverkehr*

SENS INTERDIT : *Einfahrt verboten, keine Einfahrt*

SENS INVERSE : *die Gegenrichtung*

SENS INVERSE DES AIGUILLES D'UNE MONTRE : *der Gegenuhrzeigersinn/die Gegenuhrzeigerrichtung*

SENS MORAL : *das Moralgefühl*

SENS OPPOSÉ : *der Gegensinn*

SENS PRATIQUE : *der Sinn für das Praktische, die praktische Veranlagung (Pons)*

SENS PREMIER : *die Hauptbedeutung*

SENS SOCIAL : *das soziale Empfinden*
SENS UNIQUE : *die Einbahnrichtung, die Einbahnstraße*
SENS VIEILLI : *die veraltete Bedeutung*
SENS VISUEL : *der Sehsinn*

SENSATION DE SATIÉTÉ : *das Sättigungsgefühl*

SENTIMENT DE CULPABILITÉ : *das Schuldgefühl*
SENTIMENT D'INACHEVÉ¹ : *des Gefühl des Unfertigen, das Gefühl des Unvollendeten*

SÉPARATION DE BIENS : *die Gütertrennung*
SÉPARATION DE CORPS : *die Trennung von Tisch und Bett*
SÉPARATION DE L'ÉGLISE ET DE L'ÉTAT : *die Trennung von Kirche und Staat*

SERGENT DE VILLE : *der Schutzmann (der Schupo), der Polizist (en, en)*
SERGENT-CHEF : *der Feldwebel*
SERGENT-MAJOR : *der Oberfeldwebel, der Hauptfeldwebel*

SÉRIE À SUCCÈS : *die Erfolgsserie, die Erfolgsreihe*
SÉRIE D'ACCIDENTS : *die Unfallserie, die Unfallreihe*
SÉRIE D'AVENTURES : *die Abenteuerserie, die Abenteuerreihe*
SÉRIE D'ARTICLES/D'EXPÉRIENCES/DE FILMS/DE LIVRES : *die Artikelreihe, die Versuchsreihe, die Filmreihe, die Buchreihe*
SÉRIE DE MESURES CONJONCTURELLES : *das Konjunkturpaket*
SÉRIE DE MEURTRES : *die Mordserie*
SÉRIE DE PRODUITS : *die Produktlinie*
SÉRIE ÉROTIQUE/POLICIÈRE/TÉLÉVISÉE : *die Erotikserie, die Krimiserie/Polizeiserie, die Fernsehserie*
SÉRIE NOIRE : *die Pechsträhne*

SERMENT D'AMOUR/D'AMOUREUX : *der Liebesschwur*

Pourvu que ce ne soit pas la photo souvenir ou le serment d'amoureux fait avec deux mèches de cheveux entrelacés. (J.-B. Pouy, <i>La clef des mensonges</i> , p.176)	Wenn es nur nicht das Erinnerungsfoto war oder der Liebesschwur in Form von zwei verschlungenen Haarsträhnen (<i>Der Schlüssel zur Affäre</i> , p.116)
---	--

¹ **Goût d'inachevé** : *der Beigeschmack des Unfertigen/ des Unvollendeten*

SERMENT D'IVROGNE : *leere Versprechungen*

SERMENT DE FIDÉLITÉ : *der Treueschwur*

SERMENT DE FIDÉLITÉ AU DRAPEAU : *der Fahneneid*

SERMENT SUR L'HONNEUR : *die Versicherung auf Ehre und Gewissen (Pons)*

SERMENT DÉCLARATOIRE (droit :) *die eidesstattliche Versicherung EV (auparavant : der Offenbarungseid. (Pour des germanophones ce mot signifie déclaration d'insolvabilité)*

Déclaration sur l'honneur (appelée avant : *serment déclaratoire*) : Dans une procédure d'exécution forcée, c'est une assurance de la part du débiteur (selon le protocole d'une déclaration sur l'honneur) qu'il a effectué correctement et intégralement les déclarations dans son relevé patrimonial en toute conscience et honnêteté. (<http://www.alphapay.ch/fr/>)

SERMENT PROFESSIONNEL : *der Amtseid, der Berufseid, der Dienstseid*

SERPENT À LUNETTES/SONNETTES : *die Brillenschlange, die Klapperschlange*

SERPENT D'EAU : *die Wasserschlange*

SERPENT MONÉTAIRE : *die Währungsschlange*

SERPENT DE MER : *die Seeschlange, das Meeresungeheuer ; (figuré) ein alter Hut (Leo), ein Dauerthema (Pons)*

SERRE CHAUDE : *das Warmhaus, das Tropenhaus*

Ein **Warmhaus** ist ein Gewächshaus, in dem permanent eine hohe Temperatur (über 18 Grad Celsius) gehalten wird. Oft wird das Warmhaus auch als Treibhaus bezeichnet (siehe dort), denn zur Erzeugung der Wärme wird der sogenannte Treibhauseffekt ausgenutzt. Die Bezeichnung Tropenhaus für diese Art von Gewächshäusern ist ebenfalls geläufig. (<http://www.heimwerker.de>)

qui a été élevé en serre chaude : *ist überbehütet aufgewachsen (Pons)*

SÉRUM ANTIDIPHTÉRIQUE/RABIQUE/TÉTANIQUE : *das Diphtherie/Tollwut/Tetanuserum*

SÉRUM DE VÉRITÉ : *das Wahrheitsserum, die Wahrheitsdroge*

SÉRUM PHYSIOLOGIQUE : *die physiologische Kochsalzlösung, die Salzlösung*

SERVICE À LA PERSONNE

(terme religieux mais aussi pour les malades) *Der Dienst an der Person*

daß sie nach der geburt Jesu in gänzlicher und immerwährender Jungfräulichkeit lebte und zusammen mit dem hl. Josef, der auch seinerseits zu einer erstrangigen Rolle bei den Anfängen unseres Heils berufen warg, sich dem Dienst an der Person und dem Werk ihres

Sohnes widmete (<http://www.padre.at/jungfrau-maria.htm>)

Diese einzigartige Art der Beziehung, die bei den Orden der damaligen Zeit nicht ihresgleichen hatte, war eine Konsequenz des Charismas für den Dienst an der Person des Kranken mit ihren konkreten Bedürfnissen (<http://www.kamillianer.at>)

(pour les malades): *der Krankendienst*

SERVICE À CAFÉ : *das Kaffeeservice*

SERVICE À LIQUEURS : *das Likörservice*

SERVICE À THÉ : *das Teeservice*

SERVICE D'AMI : *der Freundschaftsdienst*

SERVICE D'ÉCOUTE : *der Abhördienst*

SERVICE D'ENTRETIEN : *der Wartungsdienst*

SERVICE D'IDENTITÉ JUDICIAIRE : *der Erkennungsdienst*

SERVICE D'ORDRE : *der Ordnungsdienst*

SERVICE D'URBANISME : *das Bauamt, das Bauaufsichtsamt, die Baupolizei*

SERVICE D'URGENCE : *der Notdienst*

SERVICE DE CONTRE ESPIONNAGE : *der Abwehrdienst, der Abschirmdienst*

SERVICE DE CONTRÔLE : *die Prüfbehörde*

SERVICE DE JOUR : *der Tagesdienst*

SERVICE DE DÉPANNAGE : *der Pannendienst, der Abschleppdienst*

SERVICE DE GARDE : *der Wachdienst*

SERVICE DE GUET : *der Warndienst*

SERVICE DE NETTOYAGE : *der Reinigungsdienst*

SERVICE DE NUIT : *der Nachtdienst*

SERVICE DE PERMANENCE : *der Bereitschaftsdienst*

SERVICE DE PRESSE : *der Pressedienst, die Pressestelle*

SERVICE DE PROXIMITÉ : *der Nachbarschaftsdienst*

Nachbarschaftsdienst. Mit unserem Projekt unterstützen wir Menschen, die bei der Bewältigung ihres alltäglichen Lebens Hilfe benötigen. (www.mehrgenerationenhaeuser.de).

SERVICE DE SANTÉ : *das Sanitätswesen, der Sanitätsdienst*

SERVICE DE SURVEILLANCE : *der Bewachungsdienst, der Überwachungsdienst*

SERVICE DE TABLE : *das Tafelservice, das Speiseservice*

SERVICE DE LA SÛRETÉ : *der Sicherheitsdienst*

SERVICE DES ABONNÉS ABSENTS : *der Auftragsdienst*

SERVICE DES EAUX : *das Wasserwerk*

SERVICE DES URGENCES : *der Bereitschaftsdienst, (à l'hôpital) die Unfallstation, die Notaufnahme*

SERVICE ADMINISTRATIF : *die Verwaltungsbehörde, die Verwaltungsdienststelle*

SERVICE AÉRIEN : *der Flugbetrieb, der Flugdienst*

SERVICE APRÈS VENTE : *der Kundendienst*

SERVICE ARMÉ/MILITAIRE : *die Wehrpflicht, der Kriegsdienst, der Militärdienst, der Wehrdienst*

SERVICE AUXILIAIRE : *der Hilfsbetrieb*

SERVICE CIVIL/NATIONAL : *der Ersatzdienst, der Zivildienst, der Nationaldienst (Schweiz)*

SERVICE COMMERCIAL : *der Vertrieb, die Vertriebsabteilung, die Verkaufsabteilung*

SERVICE FUNÈBRE : *der Trauergottesdienst*

SERVICE HOSPITALIER : *die medizinische Einrichtung*

SERVICE POSTAL : *der Postdienst*

SERVICE PUBLIC : *der öffentliche Dienst*

SERVICE RELIGIEUX : *der Gottesdienst*

SERVICE SECRET : *der Geheimdienst*

SERVICES DE L'IMMIGRATION : *die Einwanderungsbehörde*

SERVICES SOCIAUX : *das Sozialwesen*

SERVICES SPÉCIAUX : *der Geheimdienst*

SESSION PARLEMENTAIRE : *die Parlamentssitzung, (mais plutôt) die Sitzungsperiode des Parlaments*

SEXE DES ANGES : *das Geschlecht der Engel*

discuter, se disputer sur le sexe des anges: über das Geschlecht der Engel diskutieren, sich über das Geschlecht der Engel streiten, sich in endlosen Diskussionen verlieren

SEXE FORT : *das starke Geschlecht, die Herren der Schöpfung*

SEXE SYMBOLE : *das Sexsymbol*

SIÈCLE D'OR

Goldenes Zeitalter (griechisch *chrýseon génos*, lateinisch *aurea aetas* oder *Saturnia regna* für "Herrschaft Saturns") ist ein Begriff aus der antiken griechischen Mythologie. Er bezeichnet eine als Idealzustand betrachtete Urphase der Menschheitsgeschichte.

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

Das goldene Zeitalter est le titre d'un tableau de Cranach.

SIÈCLE DES LUMIÈRES : *die Aufklärung, das Jahrhundert/Zeitalter der Aufklärung*

SIGNAL CONVENU : *das vereinbarte Signal*

SIGNAL FORT : *das starke Signal*

Starkes Signal an Nordkorea": USA ziehen Seemanöver vor - n-tv.de 2. Juni 2010 ... Früher als geplant wollen die USA zusammen mit Südkorea ihr Seemanöver vor der koreanischen Halbinsel beginnen. (www.n-tv.de)

SIGNAL D'ALARME : *das Alarmsignal ; (dans les trains) die Notbremse*
SIGNAL DE DÉTRESSE : *das Notsignal*
SIGNAL DE L'ATTAQUE/DE LA RETRAITE/DE LA RÉVOLTE : *das Signal zum Angriff/Rückzug/Aufstand*
SIGNAL DU DÉPART : *das Startsignal, das Startzeichen*

SIGNE AVANT-COUREUR : *der Vorbote, das Warnsignal*
SIGNE D'AMITIÉ : *das Zeichen von Freundschaft, das Zeichen der Freundschaft, das Freundschaftszeichen*
SIGNE DE CAÏN : *das Kainszeichen*
SIGNE DE CROIX : *das Kreuzzeichen*
SIGNE DE LA CROIX : *das Zeichen des Kreuzes, das Kreuzzeichen, faire le signe de la croix : sich bekreuzigen, ein Kreuz machen*
SIGNE DE FAIBLESSE : *das Zeichen von Schwäche, das Zeichen der Schwäche, das Schwächezeichen*
SIGNE DE LA MAIN : *das Handzeichen, die Handbewegung*
SIGNE DE LA TÊTE : *die Kopfbewegung*
SIGNE DE PONCTUATION : *das Interpunktionszeichen, das Satzzeichen*
SIGNE DE RALLIEMENT : *das Sammelzeichen*
SIGNE DE RECONNAISSANCE : *das Erkennungszeichen*
SIGNE DE TÊTE AFFIRMATIF/NÉGATIF : *das Nicken/Kopfschütteln*
SIGNE DE BIENVENUE : *das Willkommenszeichen*
SIGNE D'IMPATIENCE : *das Zeichen der Ungeduld/von Ungeduld, das Ungeduldszeichen*
SIGNE DE VIE : *das Lebenszeichen*
SIGNE DES TEMPS : *das Zeichen der Zeit*
SIGNE DISTINCTIF : *das Markenzeichen, (mais en général) das besondere Merkmal*
SIGNE DU ZODIAQUE : *das Sternzeichen, das Tierkreiszeichen*
SIGNE EXTÉRIEUR DE RICHESSE : *das Statussymbol (Leo)*
SIGNE PRÉCURSEUR : *das Vorzeichen*
SIGNES PARTICULIERS : *besondere Kennzeichen*

SILENCE RADIO : *die Funkstille*

SIMPLE DAMES/HOMMES : *das Dameneinzel ; das Herreneinzel*
SIMPLE D'ESPRIT : *der geistig Behinderte (Pons) der geistig Beschränkte(Sachs-Villatte), der geistig Zurückgebliebene, der geistig Minderbemittelte, der Einfältige, der Einfaltspinsel, das Dummerchen, der Dummkopf, (süddeutsch) der Simpel.*

SIMPLE SOLDAT : *der einfache Soldat, der Gemeine (ein Gemeiner)*

SIT IN : *das Sit-in, der Sitzstreik, die Sitzblockade*

SITE DE PRODUCTION : *der Produktionsstandort*

SKI ALPIN : a) la planche) *der Alpineski*, b) la discipline sportive :*das alpine Skirennen, der Ski-Alpin-Sport*

Beim alpinen Skirennen (kurz Ski Alpin) befahren die Rennläufer einen durch Tore abgesteckten Kurs auf einer Skipiste. Ski alpin (auch Skifahren genannt) ist neben Langlauf, Skispringen, Nordischer Kombination, Freestyle und Snowboard eine olympische Ski-Disziplin (*Wikipedia*)

SKI NAUTIQUE : *der Wasserski (Wasserschi)* Ski et Schi s'emploient pour tous les composés. *Duden Universalwörterbuch* ne précise pas si une graphie est plus dialectale que l'autre.

SKI DE FOND : *der (Ski)Langlauf*

SKI DE RANDONNÉE : *das Skibergsteigen*

SKI PARALLÈLE : *das Parallelfahren*

SOCIÉTÉ¹ À CAPITAL VARIABLE : *die offene Gesellschaft*

SOCIÉTÉ À DEUX VITESSES : *die Zweiklassengesellschaft*

SOCIÉTÉ À RESPONSABILITÉ LIMITÉE : *die Gesellschaft mit beschränkter Haftung/Haftpflicht (die GmbH)*

SOCIÉTÉ ANONYME : *die Aktiengesellschaft (die AG)*

SOCIÉTÉ BANCAIRE : *die Bankgesellschaft*

SOCIÉTÉ CIVILE :

(droit) *die Gesellschaft bürgerlichen Rechts (die GbR)*

(politique, sociologie) *die Zivilgesellschaft*

SOCIÉTÉ COMMERCIALE : *die Handelsgesellschaft*

SOCIÉTÉ COOPÉRATIVE : *die Genossenschaft*

SOCIÉTÉ COTÉE EN BOURSE : *die börsennotierte Firma*

SOCIÉTÉ D'ABONDANCE : *die Überflusgesellschaft*

SOCIÉTÉ D'ARMEMENT : *die Reederei*

SOCIÉTÉ D'ASSURANCE : *die Versicherungsgesellschaft*

SOCIÉTÉ D'AVIRON : *der Ruderverein*

SOCIÉTÉ D'ÉCONOMIE MIXTE : *die gemischtwirtschaftliche Gesellschaft*

SOCIÉTÉ D'ÉDITION : *die Verlagsbuchhandlung, der Verlag*

SOCIÉTÉ D'INVESTISSEMENT : *die Investitionsgesellschaft, die Investmentgesellschaft*

¹ Pour plus de termes techniques, consulter *Leo*.

SOCIÉTÉ D'INVESTISSEMENT À CAPITAL VARIABLE (SICAV) : *die Investmentgesellschaft mit veränderlichem Grundkapital, die offene Investmentgesellschaft ; (le produit émis par la société : une „sicav“) : das Investmentpapier, das Investmentzertifikat*

SOCIÉTÉ DE BIENFAISANCE : *der Wohltätigkeitsverband, der Wohltätigkeitsverein*

SOCIÉTÉ DE BOURSE : *die Maklerfirma, die (amtliche) Börsengesellschaft*

SOCIÉTÉ DE CAPITAUX : *die Kapitalgesellschaft*

SOCIÉTÉ DE CONSOMMATION : *die Wohlstandsgesellschaft*

SOCIÉTÉ DE CONSTRUCTION : *die Baugesellschaft*

SOCIÉTÉ DE GASPILLAGE : *die Wegwerfgesellschaft*

SOCIÉTÉ DE PERSONNES : *die Personengesellschaft*

SOCIÉTÉ DE VENTE PAR CORRESPONDANCE : *das Versandhaus*

SOCIÉTÉ DES NATIONS : *der Völkerbund*

SOCIÉTÉ DE SERVICES : *die Dienstleistungsgesellschaft*

SOCIÉTÉ ÉCRAN : *die Tarnfirma, die Strohfirma*

SOCIÉTÉ EN COMMANDITE SIMPLE/PAR ACTIONS : *die Kommanditgesellschaft, Kommanditgesellschaft auf Aktien*

SOCIÉTÉ EN NOM COLLECTIF : *die offene Gesellschaft*

SOCIÉTÉ CINÉMATOGRAPHIQUE : *die Filmgesellschaft*

SOCIÉTÉ FÉODALE : *die Feudalgesellschaft*

SOCIÉTÉ FICTIVE : *die Scheinfirma, die Briefkastenfirma*

SOCIÉTÉ FIDUCIAIRE : *die Treuhandgesellschaft*

SOCIÉTÉ IMMOBILIÈRE : *die Immobiliengesellschaft, die Grundstücksgesellschaft*

SOCIÉTÉ INDUSTRIELLE : *die Industriegesellschaft, die industrielle Gesellschaft, die industrielle Firma*

SOCIÉTÉ MIXTE : *das Jointventure*

SOCIÉTÉ MÈRE : *die Muttergesellschaft*

SOCIÉTÉ PRIVÉE : *die Privatgesellschaft*

SOCIÉTÉ PROTECTRICE DES ANIMAUX : *der Tierschutzverein*

SOCIÉTÉ SAVANTE : *die gelehrte Gesellschaft, die wissenschaftliche Gesellschaft*

SOCIÉTÉ SANS CLASSES : *die klassenlose Gesellschaft*

SOCIÉTÉ SECRÈTE : *der Geheimbund, die Untergrundorganisation*

À suivre/Fortsetzung folgt...

L'ANGLAIS COMME LANGUE SCANDINAVE

Réponse à Odile Schneider-Mizony

Dans les *Nouveaux Cahiers d'Allemand* n°4, 2013, il y a un article d'Odile Schneider-Mizony [désormais OSM], intitulé «L'allemand, l'anglais et les langues germaniques. Retour sur *English a Scandinavian language*», où l'auteure discute et critique l'idée selon laquelle le moyen-anglais et l'anglais moderne sont dérivés du scandinave et que, par conséquent, l'anglais doit être considéré comme une langue germanique nordique plutôt que comme une langue westique. Cette proposition est présentée dans un long article de Joseph Emonds et Jan Terje Faarlund, qui fait présentement l'objet d'un examen final pour publication dans une revue linguistique internationale¹. Les principaux arguments à l'appui de cette théorie ont été présentés lors d'une conférence de Faarlund qui s'est tenue le 15 novembre à l'Université de Strasbourg. La discussion d'OSM est fondée principalement sur cette conférence et sur les brefs résumés sur Internet et dans la presse internationale.

OSM rejette totalement notre hypothèse. C'est évidemment parfaitement légitime, et elle n'est pas la seule à être critique ou sceptique vis-à-vis d'elle. La raison pour laquelle je voudrais proposer une réponse à son article est qu'elle semble avoir mal compris à la fois l'hypothèse générale et les arguments linguistiques individuels qui ont été avancés lors de cette journée d'études à Strasbourg (et ailleurs). Il n'y a pas ici la place nécessaire pour présenter nos arguments en détail (le manuscrit complet fait 51 pages avec espace simple). Au lieu de cela, je vais résumer l'arrière-plan et l'idée principale de l'hypothèse, et commenter ensuite les trois points concrets abordés dans l'article d'OSM.

C'est un fait bien connu et qui ne soulève pas de controverse que l'anglais a été fortement influencé par le scandinave. Cela est dû au fait également bien connu que le nord et l'est de l'Angleterre ont accueilli de nombreux colons en provenance du Danemark et de la Norvège. La base de notre hypothèse est la suivante:

- Les immigrants apportèrent leur langue avec eux en Angleterre et continuèrent à la parler après leur installation dans le pays. Avant la conquête normande, l'Angleterre est devenue ainsi un pays bilingue, où le vieil-anglais et le scandinave étaient parlés.

- La base de l'anglais standard moderne est la langue littéraire du moyen-anglais, qui se développa dans le Midlands-Est, incluant Londres. C'était précisément l'aire de domination scandinave.

¹ Note de la Rédaction : M. Faarlund n'a pas désiré indiquer quelle était cette revue.

- La syntaxe de l'anglais moderne est de manière frappante similaire à celle du scandinave, et ressemble beaucoup moins à celle des langues westiques, comme le vieil-anglais, le néerlandais moderne et l'allemand.

On admet généralement en linguistique historique que le vocabulaire seul ne peut pas être utilisé pour établir une relation génétique entre les langues, étant donné que les mots sont empruntés par contact. La grammaire ne s'emprunte pas si facilement (cela ne veut pas dire que c'est impossible !). Par conséquent, les structures grammaticales sont plus fiables comme indicateurs d'une relation génétique. C'est particulièrement vrai pour la structure syntaxique qui représente la partie la plus fondamentale d'une langue. Pour cette raison, nous avons fondé la majeure partie de notre argumentation sur les structures syntaxiques de l'anglais, du scandinave et du westique.

Avant de passer à la syntaxe, j'aimerais quand même commenter brièvement le lexique. Nous ne l'avons pas utilisé comme argument pour notre thèse, mais deux aspects méritent d'être mentionnés comme support additionnel.

- Environ la moitié du lexique qui n'est pas d'origine française ou latine en anglais est *commune à tout le germanique*. Des mots comme *find, eat, leave, ship, book, come, go, have*, etc. peuvent venir du vieil-anglais ou du vieux-scandinave.

- Il y a une proportion plus importante dans le vocabulaire purement scandinave, qui est constitué ou de mots grammaticaux, ou de mots désignant des concepts de la vie quotidienne, pour lesquels le vieil-anglais avait certainement aussi un mot, que la proportion de ce type de mots dans la totalité du vocabulaire: *both, same, they, them, are, get, die, call, take, want, bag, egg, knife, steak, ill*, etc.

Mais je le répète, ce ne sont *pas* des arguments, c'est simplement une indication supplémentaire. Nos arguments sont d'ordre syntaxique. Si nous dressons une liste de tous les traits *syntaxiques* de l'anglais, nous pouvons les diviser en trois catégories:

- Ceux qui sont communs à toutes les langues germaniques: adjectif avant le nom, auxiliaires pour exprimer temps et mode, prépositions (plutôt que postpositions), verbe *do* comme pro-verbe ou comme marqueur d'emphase, etc.

- Ceux qui sont propres à l'anglais: l'auxiliaire *do*, la forme progressive *be + -ing*, la non-inversion du sujet («V3»), etc.

- Ceux qui sont communs à l'anglais et au scandinave, à l'exclusion des langues westiques.

Nous avons identifié *15 traits syntaxiques* dans la troisième catégorie. (Il y aurait une quatrième catégorie possible, celle où les traits seraient communs à l'anglais et aux langues westiques à l'exclusion du scandinave, mais elle ne semble pas exister).

Il n'y a pas de place pour les présenter tous ici, mais je voudrais commenter ceux que OSM utilise comme contre-arguments dans son article. Le plus important est le *Preposition Stranding*, en français *préposition orpheline*, procédé d'après lequel une préposition peut rester à la fin ou vers la fin de la

phrase quand ses compléments nominaux sont ou relativisés ou déplacés en tête de la proposition. Cela est pleinement développé comme partie normale de la grammaire uniquement en anglais et en scandinave parmi les langues du monde. Dans ces langues, la préposition peut devenir orpheline par déplacement du groupe nominal (1a) au passif, (1b) dans les interrogatives en *wh-*, (1c) dans les relatives, et (1d) en cas de thématization. Le phénomène de *préposition orpheline* peut être illustré par les exemples norvégiens suivants et leurs équivalents/traductions en anglais:

- (1) a. *Den saka vart snakka om.* a'. *That issue was talked about.*
 b. *Ho spurde kva du snakka om.* b'. *She asked what you talked about.*
 c. *Den saka som han snakka om* c'. *The issue which/that he talked about.*
 d. *Den saka snakka vi aldri om.* d'. *That issue we never talked about.*

Le néerlandais (westique) permet la préposition orpheline sous certaines conditions très restrictives, c'est-à-dire jamais au passif ou avec des pronoms interrogatifs (van Riemsdijk 1978). De la même manière, van Kemenade (1987: 153) conclut que la préposition orpheline est également très limitée en vieil-anglais. Elle existait en vieux-scandinave, et elle a commencé à apparaître régulièrement en moyen-anglais au XIII^e siècle. Les exemples allemands qu'OSM utilise comme "contre-exemples" montrent qu'elle a totalement mal interprété le sens de ce terme. Je cite quelques-uns de ses exemples pour démontrer la différence. Elle dit que de (2a), «on passe à la formulation anaphorique en allemand standard» (2b) (p. 373), et que cela constituerait un cas de préposition orpheline. Mais si l'allemand connaissait la préposition orpheline du type attesté en anglais et en scandinave, nous obtiendrions (2c), dont personne ne pourrait prétendre que c'est de l'allemand.

- (2) a. *Michael hat das Brot mit einem kurzen Messer geschnitten*
 b. *Michael hat das Brot damit geschnitten*
 c. **Einem kurzen Messer hat Michael das Brot mit geschnitten*

Comme autres exemples de préposition orpheline en allemand, elle cite des phrases comme *Sie macht das Fenster auf* et *Sie steigt in den Wagen ein* (p. 374). Mais ici, *auf* et *ein* ne sont pas des prépositions prenant un complément, de telle sorte qu'ils ne peuvent pas connaître de *preposition stranding* lors du déplacement d'un GN.

Un autre point commenté par OSM concerne l'*auxiliaire du futur*. En vieil-anglais, le présent est aussi utilisé pour une référence au futur (Mitchell & Robinson 1992: 108; Kirch 1959). En conséquence, le futur latin était régulièrement rendu par le présent en vieil-anglais. Les verbes de modalité *sculan* et *willan* avaient un contenu lexical de nécessité et d'obligation d'une part, de souhait ou d'intention d'autre part, appelés généralement «sens

déontiques». En vieux-scandinave, deux auxiliaires étaient utilisés pour rendre le futur, *munu* et *skulu*. Au XII^e siècle, l'usage de *shall* (apparenté au scandinave *skulu*) augmente de manière remarquable. OSM a raison en un sens dans ce qu'elle dit au sujet de l'auxiliaire de futur, mais ce n'est pas pertinent. Un développement des verbes de modalité tels que *shall* et *will* en marqueurs de futur est bien entendu une manière possible et naturelle de grammaticalisation, qui pourrait avoir eu lieu par hasard indépendamment en vieil-anglais, comme cela avait été le cas plus tôt en scandinave ancien. Mais combinée avec d'autres caractéristiques nordiques du moyen-anglais décrits dans notre travail, notre hypothèse des racines scandinaves en moyen et nouvel-anglais est une explication plus naturelle.

Une grande partie de l'article d'OSM est consacrée à l'utilisation de *do* + verbe en anglais (p. 370-372). Cela est très surprenant, étant donné que ce n'est *pas* un de nos 15 traits ! Il n'y a rien à ce sujet dans n'importe quelle version de ce que nous avons présenté, ni dans ma conférence de Strasbourg, et ce n'est pas pertinent pour notre hypothèse. Toutes les langues germaniques connaissent l'emploi de *do/tun* (danois *gøre*) qu'elle illustre à partir de l'allemand. En anglais, *do* est obligatoire dans les questions et les phrases négatives: *Do you know her? I do not know her*. Cela n'existe pas en scandinave, pas plus qu'en allemand. C'est l'un des traits que l'anglais ne partage avec aucune autre langue germanique (seconde catégorie mentionnée *supra*).

OSM cite Sally Thomason en disant que «Extraordinary claims require extraordinary evidence» (p. 378, sans indication de source). C'est vrai, et nous croyons que, dans ce travail, nous avons été capables de présenter une *extraordinary evidence* sous la forme de 15 traits syntaxiques. Chacun d'eux pris séparément ne "prouve" rien en soi (il est pratiquement impossible de prouver quoi que ce soit en linguistique historique), mais pris tous ensemble, ils présentent un caractère plutôt fort d'évidence.

Pour terminer, étant donné que Thomason a été évoquée, il est tentant de citer un autre paragraphe de la même veine sur Internet (*Language Log*, le 4 décembre 2012). C'est une attaque sur l'un de nos points, l'infinitif scindé (*split infinitive*), procédé par lequel l'anglais et le scandinave, mais non l'allemand ou le néerlandais, peuvent placer un adverbe entre la particule de l'infinitif et le verbe, comme dans *I promise to never do it again*. Thomason a ceci à dire sur ce sujet:

L'anglais et le scandinave ont innové tous deux en initiant une construction infinitive introduite par une particule (c'est-à-dire le *to* du groupe infinitival anglais *to go* et le *att* du groupe infinitival suédois *att regna* «to rain»), alors que les *langues germaniques westiques autres que l'anglais ne connaissent pas de chose semblable* (les italiques sont de moi, JTF).

Quelqu'un possédant une connaissance élémentaire de l'allemand est libre d'émettre un jugement sur le niveau de ce débat ! Confrontés à de nouvelles

idées qui peuvent bousculer des croyances conventionnelles, certains semblent ne reculer devant rien pour défendre ces croyances, y compris des données erronées et des arguments dénaturés. Je préfère interpréter l'allusion absurde et blessante d'OSM à de possibles motifs cachés derrière notre proposition (les langues scandinaves étant de petites langues, etc.) comme une expression de la même attitude défensive.

Sans de telles allégations non scientifiques et de telles déformations d'arguments linguistiques, il aurait été possible de poursuivre un débat éclairant et fructueux sur notre thèse.¹

Références

- EMONDS, Joseph & FAARLUND, Jan Terje (à paraître). English as North Germanic.
van KEMENADE, Ans (1987). *Syntactic Case and Morphological Case in the History of English*. Dordrecht: Foris Publications.
- KIRCH, Max (1959). Scandinavian influence on English syntax. *Publications of the Modern Language Association of America* 74. 503-510.
- MITCHELL, Bruce & ROBINSON, Fred C. (1992). *A Guide to Old English* (5th edition). Padstow: T.J. Press.
- van RIEMSDIJK, Henk (1978). *A Case Study in Syntactic Markedness*. Dordrecht: Foris.
- SCHNEIDER-MIZONY, Odile (2013). L'allemand, l'anglais et les langues germaniques. Retour sur *English a Scandinavian language*. *Nouveaux Cahiers d'allemand* n°4, p. 367-383.

¹ NOTE DE LA REDACTION : OSM répondra brièvement (une dernière fois !) à M. Faarlund dans le numéro 3 des Nouveaux cahiers d'Allemand de l'année en cours.

RONJAT Jules *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. 2^{ème} édition commentée et annotée par Pierre Escudé. Frankfurt-am-Main, Peter Lang 2014 = Langue, multilinguisme et changement social dirigée par Jürgen Erfurt. ISBN 978-3-631-64371-6. 29€5.

Au sein du comité de lecture, lorsqu'il s'est agi d'attribuer la recension de cet ouvrage, la remarque a fusé : « Ronjat ? Jean Petit nous en parlait souvent ! ». Le livre de Jules Ronjat, paru en 1913 chez l'éditeur Champion (154 p.) avec un répertoire des définitions, une table des abréviations et un répertoire des formes, n'est donc pas inconnu, mais même les linguistes et germanistes ont dû mal à le situer.

Il ne s'agit de rien de moins que de la « petite thèse » de Ronjat, occitaniste ou « provençaliste » comme on disait alors, dont la thèse principale (« Essai de syntaxe des parlers provençaux » paraît la même année chez Protat à Mâcon. Sa thèse secondaire (« *Le développement du langage* ») trouve son origine dans la question d'Antoine Meillet : « *Comment se comporterait un enfant mis en présence de deux langues distinctes qu'on lui parlerait également ?* » (1910), qui fonde en quelque sorte les recherches sur le plurilinguisme. Le livre de Ronjat est resté longtemps dans le même oubli que le bilinguisme lui-même, considéré comme nocif pour l'apprenant et pour l'unité nationale. La deuxième édition consacre le centenaire de la thèse et du « principe de Ronjat » (« une personne, une langue / *one person, one language* (OPOL) ». Ce principe, on devrait l'appeler pour le moins principe de Grammont – Ronjat, puisque c'est Maurice Grammont qui en définit la règle : « *que chaque langue soit représentée par une personne différente* » (Ronjat, 2014, p. 37)

Responsable scientifique d'un colloque tenu les 21 et 22 novembre à l'université de Toulouse et professeur en didactique des langues à l'ESPE de Toulouse, Pierre Escudé fait de la redécouverte de Ronjat et de la republication de son livre le point d'orgue de ce colloque « *Autour des travaux de Ronjat. Unité et diversité des langues.* »

Sa parution vient à point : le bilinguisme scolaire a maintenant droit de cité dans des classes associatives et dans des classes publiques. L'éducation nationale lui a consacré des textes qui le légitiment et en organisent le développement continu dans toute la scolarité obligatoire. La publication permet aux responsables éducatifs, chercheurs et étudiants, enseignants et parents un accès à un texte que certains d'entre eux ne connaissaient que par oui-dire.

Dans cette « édition du centenaire », P. Escudé met l'accent sur la modernité de Ronjat, cofondateur à la fois d'un principe d'enseignement bilingue et fondateur des recherches sur le contact des langues et l'intercompréhension, en-dehors de tout présumé nationaliste propre au XX^{ème} siècle débutant, en-dehors de tout comportement discriminatoire fondé sur une hypothétique hiérarchie sociale ou économique des langues. En effet, « *si le bilinguisme reste, à l'évidence, « l'un des problèmes les plus importants de la linguistique » (Meillet, 1929), c'est qu'il permet de considérer la constitution de la compétence langagière comme un processus complet* » (Ronjat, Introduction P. Escudé, p. 20), dont on retrouve les phases dans le texte de Ronjat. Les observations du père sur la progression langagière de son fils Louis de la naissance à 6 ans mettent en évidence une répartition sociale des usages de chaque langue, l'acquisition d'une compétence complexe chez le locuteur bilingue que ni le locuteur monolingue ni le locuteur de deux langues maintenues étanches n'acquièrent (ibid.). Elles constituent une observation fine du comportement langagier de l'enfant auxquelles l'université et l'école ne procèdent plus guère. Mais la réédition proposée par P. Escudé montre aussi que les recherches de Ronjat dépassent largement le cadre de la psycholinguistique. Elles fondent à la

fois la nécessité d'une approche épistémologique, psycholinguistique et didactique, d'une politique linguistique ouverte sur le plurilinguisme accessible à tout individu.

Pour donner un nouvel accès au texte de Ronjat, P. Escudé a pris soin d'en moderniser la présentation. Maître de conférences en occitan à l'université Paul Valéry (Montpellier), Hervé Lieutard a remplacé le système de notation phonétique périmé en transcrivant toutes les notations dans *l'Alphabet phonétique international* (-API). Pierre Escudé a modernisé la présentation bibliographique en reportant les notations bibliographiques – placées par Ronjat dans une « table des abréviations » avec d'autres abréviations – dans une véritable bibliographie moderne. Celle-ci est partagée en trois : la première (« Bibliographie du *Développement du langage observé chez un jeune enfant* ») reprend et complète toutes les références citées par J. Ronjat dans le *Développement*; la seconde est la bibliographie des œuvres de Jules Ronjat ; la troisième, fort logiquement, une bibliographie des études sur J. Ronjat dont la brièveté illustre l'audience restreinte qui lui a été longtemps accordée. P. Escudé ajoute une table des matières complète. Il indique en note la biographie et les recherches de chercheurs cités par Ronjat et moins connus de nos jours. Il reprend, en les développant, les notes que Ronjat lui-même avait ajoutées à son texte avec, pour les distinguer des précédentes, la mention *Note de J. Ronjat*.

Pour compléter cette édition critique, P. Escudé, insère en annexe, des textes des revues scientifiques qui permettent au chercheur de situer les travaux de Ronjat dans leur contexte, dans leur filiation comme dans leur réception (textes d'Antoine Meillet sur des ouvrages antérieurs, recension du livre de J. Ronjat 1913 par Grammont et Meillet, compte-rendu de la conférence de 1929 sur *Le bilinguisme et l'éducation* du même).

Enfin, P. Escudé a pris le parti d'illustrer l'actualité de Ronjat et son héritage à travers deux extraits : une circulaire du ministère de l'éducation nationale de 2001 ainsi que deux passages significatifs du *Cadre européen commun de référence des langues* (CECRL) paru la même année. Signée par le Directeur de l'Enseignement scolaire, Jean-Paul de Gaudemar, la circulaire ministérielle porte sur le développement de l'enseignement des langues et cultures régionales à l'école, au collège et au lycée et applique l'arrêté du 31 juillet sur la mise en place d'un enseignement bilingue de langue régionale. Ces textes font partie avec trois autres de l'encart « langues et cultures régionales » publié dans le Bulletin officiel n° 33 du 13 septembre 2001. (<http://www.education.gouv.fr/bo/2001/33/encart.htm>)

D'une certaine manière et grâce à l'action de chercheurs et d'administrateurs convaincus, le bilinguisme, associé plus largement à un projet plurilingue, a désormais droit de cité dans l'enseignement du XXI^{ème} siècle. L'action de Ronjat aura porté ses fruits. Merci à Pierre Escudé pour le nouvel éclairage dont il nous fait profiter. - *Colmarianus*

EHRHART Sabine / **HELOT** Christine / **LE NEVEZ** Adam (éds. 2010) *Plurilinguisme et formation des enseignants. Une approche critique* Peter Lang = Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, hrsg. von Gerhard Bach, Stephan Breidbach und Dieter Wolf. ISBN 978-3-631-60375-8

Préfacé par Ofelia García (City University Of New York), le livre co-édité par Christine Hélot (ESPE Strasbourg), Sabine Ehrhart et Adam Le Nevez (Université de Luxembourg) associe diverses contributions portant sur l'analyse des formes d'enseignement et de formation bi- et plurilingue en usage en les confrontant aux réalités psycho- et sociolinguistiques de ces pays. La visée assumée est celle d'une « écologie linguistique » dans l'enseignement et la

formation, qui « *considère l'ensemble de toutes les langues parlées dans une situation donnée* », « *étudie le rapport dynamique qui existe entre les langues et les groupes de personnes qui les parlent* ». Une telle démarche rétablit le lien social entre les langues, quelle que soit leur place, en créant des passerelles entre elles (à propos de la situation luxembourgeoise, Ehrhart : 224). La réflexion portée ne néglige pas les écarts de fait que l'histoire linguistique et le développement mondial ont créés entre les langues ni les problèmes liés à cette amplitude. Plusieurs auteurs rappellent d'ailleurs que la planification linguistique et le programme bilingue qu'ils décrivent s'inscrivent dans un contexte politique (Cenoz et Goikoetxea, Mor-Sommerfeld).

Une seconde approche est de fonder, à travers une analyse sémantique des épithètes *monolingue*, *multilingue* ou *plurilingue*, l'analyse sur les différences entre ces démarches. La normalité n'est plus dans le monolinguisme mais dans le plurilinguisme. Encore faut-il s'entendre sur une définition ajustée entre l'acception du mot plurilinguisme en français (qui correspond plutôt au mot *multilingualism* en anglais) et le mot *plurilingualism* en anglais. Sans méconnaître le fait que les termes « multilingue » et « plurilingue » sont souvent employés, selon les langues, dans des sens tantôt voisins, tantôt contraires, les éditeurs souhaitent les distinguer selon le lien que la démarche crée ou ne crée pas entre les langues apprises à l'école ou dans la société. *Multilingue* désignerait ainsi une démarche fondée sur la séparation des langues apprises à l'école et dans le contexte social. *Plurilingue*, une démarche tendant à associer les langues et à considérer globalement les compétences pragmatiques, stratégiques et langagières. Est-il besoin d'ajouter que la démarche plurilingue se confond avec la démarche écologique ?

De ces approches, découle le nouveau regard porté sur les langues, déjà identifié dans les récentes publications des éditeurs. Loin de critiquer les praticiens aux prises avec une réalité en constante évolution et qui font de leur mieux avec les ressources limitées dont ils disposent voire en reproduisant ce qu'ils ont vécu, ils proposent de porter un regard critique sur les systèmes et les manques ressentis dans la formation initiale des enseignants concernant la pluriculturalité des classes et les dispositifs de formation bilingues. « *Society asks a lot of young teachers and, as many of these chapters testify, we do not always provide them with the resources or the professional support they need to develop as education professionals.* » (p. 8). La critique des institutions de formation portée par leurs formateurs est récurrente (B. Benert et C. Hélot, A. Le Nevez, A. Young et L. Mary) !

Si les besoins, les pays et les étudiants sont différents, la préoccupation centrale reste la même : former les futurs enseignants de l'école hétérogène de demain à répondre aux besoins des élèves. Hugo Baetens Beardsmore critique les programmes d'évaluation qui portent préjudice à des élèves allophones en leur appliquant strictement des critères d'évaluation conçus pour des élèves monolingues, natifs de la langue de scolarisation (109-111). Seule une expérimentation de ce que l'on veut faire pratiquer aux élèves créera les conditions d'une approche critique de ce phénomène, pour éviter de tomber dans les préjugés colportés par la société.

Deux textes, celui de Baetens Beardsmore (Université libre de Bruxelles), celui de Britta Benert (ESPE Strasbourg) et de Christine Hélot, émergent particulièrement et s'adressent plus directement aux concepteurs et responsables des programmes bilingues de « langue régionale » en France. La maquette des concours de langue régionale, qui influence fortement la formation, est fondée sur « *une vision monoglossique* » de l'enseignement bilingue (119). Malgré des propositions constructives, cette déficience originelle, perçue comme un pis-aller, n'a jamais pu être corrigée. Le principe d'organisation de l'enseignement bilingue empêche

de reconnaître la portée de l'alternance codique (cf. aussi Gajo 2008), ce « *phénomène naturel en contexte plurilingue de même que dans la classe bilingue, [dont la] gestion en milieu éducatif est souvent méconnue* » (Baetens Beardsmore : 107). Une pratique plurilingue fondée sur cette alternance augmenterait la qualité de la réflexion métalinguistique. En effet, « *la didactique de la "pluralité des langues" encourage l'apprenant à explorer socialement et cognitivement les langues en présence* » dans les dispositifs scolaires, note Georges-Daniel Véronique (Université de Provence) (166) reprenant les recherches de Daniel Coste. Tout son article explore les chemins de l'apprentissage bi- et plurilingue, de toute manière différent pour la L3 ou la L4 que pour la L2. (Véronique : 157-167)

La part vivante d'interculturalité est la plus méconnue dans l'enseignement bilingue. Dans un module « Littérature de jeunesse et interculturalité », Britta Benert applique une démarche psycholinguistique à la littérature comparée, sa spécialité, en centrant l'attention des étudiants sur les transpositions d'un texte autobiographique de Tomi Ungerer en trois langues (« À la guerre comme à la guerre ». « *Die Gedanken sind frei. Meine Kindheit im Elsass.* » « *Tomi, A Childhood under the Nazis* »). L'analyse linguistique de ces albums et d'autres du même auteur ou de textes de l'Autrichien Ernst Jandl font ressortir, pour les maîtres, le besoin de savoir négocier le passage de l'une à l'autre langue et, à travers la littérature, « *lieu par excellence de la rencontre avec l'autre* », de « *mettre les futurs enseignants en situation de questionnement sur le rôle du langage et des langues, non seulement dans les apprentissages, mais aussi dans la construction identitaire des élèves* » (Benert et Hélot : 138).

Après avoir situé ses deux années d'exercice dans un établissement de formation français, Adam Le Nevez (Université de Luxembourg) décrit la recherche qu'il a entreprise au moyen d'un questionnaire délivré au tiers d'une cohorte de professeurs des écoles (PE) stagiaires, pour observer leurs représentations et connaissances dans la préparation et le déroulement de leur stage filé dans des écoles et l'influence de celles-ci sur leur perception de la diversité, en particulier en ce qui concerne les langues, en vue d'une analyse ultérieure. Le questionnaire s'appuyait sur deux histoires fictives – un enfant turc dans une école en France, un enfant français scolarisé aux Etats-Unis- mais les participants ne connaissaient que l'une d'entre elles. Le but d'A. Le Nevez était d'évaluer la perception de la diversité et des langues à l'école, les représentations des futurs professeurs des écoles ainsi que celles des formateurs d'accueil sur l'intégration des enfants étrangers dans les classes, sur leur bi – ou multilinguisme de fait et sur les modes d'apprentissage des langues à l'école. De l'analyse des résultats se dégagent des observations intéressantes sur les représentations du rôle des enseignants à l'égard des enfants en situation de bilinguisme, qui varient légèrement en fonction des langues d'origine.

Quand on sait que plus de 60% des futurs enseignants ont observé, lors de leur stage, que la langue de l'école n'est pas celle parlée à la maison, la formation interculturelle des maîtres (« *Preparing Teachers for the multilingual classroom* », 196-218) devient une nécessité. Latisia Mary et Andrea Young (ESPE Strasbourg) relatent le travail entrepris dans le cadre d'un projet européen TESSLA : il consistait à sensibiliser les PE aux besoins des élèves d'autres langues et d'autres cultures en agissant sur leurs expériences, connaissances ou représentations, et à les munir de stratégies qui soutiendraient les élèves dans les apprentissages. Elles analysent aussi le cadre pédagogique (apprentissage par la résolution de problèmes) et ses effets sur l'évolution de leur attitude et sur leur pratique.

Les autres contributions sont dans la droite ligne des orientations données par les éditeurs à leur ouvrage, souvent les trois, parfois une seule.

Dans les régions de conflits (Israël) où les populations voisines s'ignorent ou s'évitent, les écoles tentent de réunir des élèves et des enseignants des deux camps sous le signe de la paix. Pour donner toutes les chances à ce projet à contre-courant des politiques locales, un réseau d'écoles bilingues arabe-hébreu fonde son projet sur la parité des langues, sur une égale répartition des locuteurs et sur un curriculum programmatique commun et en somme sur ce que l'on appelle à Bienne (Christine Le Pape Racine¹) un bilinguisme réciproque (Aura Mor-Sommerfeld : 43-57 - Université de Haifa).

En effet, les enseignants ont un grand rôle à jouer dans l'évolution de la société mais, par manque de formation, sont fréquemment rattrapés par les clichés environnants. C'est le cas au Japon des enseignants des enfants sourds au Japon luttant pour que la langue des signes japonaise (LSJ) soit reconnue comme une langue à part entière, porteuse de bilinguisme. Cette reconnaissance permettrait une meilleure intégration des enfants sourds dans les cursus normaux, mais demandera à la formation des maîtres de lever les obstacles didactiques, méthodologiques et à la société de veiller à l'intégration des minorités (Atsuko Koishi ; 145-156. Université Keio, Japon).

En France, on a trop longtemps considéré la différenciation comme une rupture d'égalité. Au Luxembourg, terre plurilingue par excellence, les limites linguistiques ne sont pas territoriales. Les arrivants et les habitants ont eu le besoin de s'accueillir mutuellement. Les Luxembourgeois ont développé une identité qui respecte les apports de tous. On a constaté que les arrivants faisaient de gros progrès linguistiques lorsque ces conditions étaient réunies. S. Ehrhart propose un travail sur les attitudes et les représentations par rapport aux langues dans la formation, parce que « *les enseignants gagneraient à savoir découvrir les langues invisibles ou peu visibles de leurs élèves* » (S. Ehrhart : 222). Au-delà, cette analyse des représentations fait émerger la nécessité d'un aménagement linguistique qui préciserait « *le rôle de la langue luxembourgeoise (...) comme langue permettant le transfert vers l'apprentissage de l'allemand ou d'autres langues germaniques* » et celui des langues trop vite confondues dans l'épithète de « romanes » (ibid.). Il est important que les enseignants soient des acteurs conscients des choix de politique linguistique (S. Ehrhart : 233).

La contribution de Charmian Kenner (25-42, University of London) sur un projet d'expérimentation et de recherche mis en œuvre dans le quartier de Tower Hamlets (East London) montre combien les élèves de la communauté *bangladeshi* aimeraient apprendre non seulement en anglais mais en bengali. Ils étaient conscients que le projet pourrait leur permettre de maintenir leur pratique de leur langue. De plus, ils y voient une valorisation interculturelle : « *They also wanted to share knowledge about their about-of-school lives with their teachers* ». Mais les compétences communicatives, communes à différentes langues, sont une composante décisive du plurilinguisme. Jasone Cenoz et Nekane Goikoetxea (Université du Pays basque) : 59-49) ne peuvent concevoir le projet plurilingue du Pays basque espagnol que dans une approche globale de ces compétences.

Certains auteurs n'évoquent guère l'écologie dans langues. En Colombie (Anne-Marie de Mejía (Lancaster University) : 81-99), les écoles privées proposent un bilinguisme « noble » tandis que les écoles publiques essaient de mettre à niveau les ethnies minoritaires de langues indigènes dans la langue de scolarisation, l'espagnol, par des *etnoeducación programs*. Dans des conditions défavorables (exclusion, marginalisation, minoration des langues), ceux-

¹ Synergies Pays germanophones n° 1 - 2008 : 67-75 et http://www.biel-bienne.ch/files/pdf1/bsk_sus_sc_modell_2_zweispachige_projekte_f.pdf

ci donnent naissance à un bilinguisme invisible dont la promotion resterait à faire. Mais même dans « *highly "visible", socially-accepted form of bilingualism* », seuls les enseignants de la langue deux sont formés à l'enseignement bilingue, alors qu'ils partagent la responsabilité d'une ou de deux classes avec un enseignant en principe monolingue. Parfois les enseignants de ces structures n'ont d'autre choix que de se former sur le tas. Les principes comme le *code switching*, l'interlangue leur sont inconnus et leur trop stricte interprétation du principe « un enseignant une langue » peut alors être préjudiciable aux progrès des élèves. Un programme de formation a pour but de les responsabiliser dans leur pratique mais les rapports entre les langues nobles et les langues amérindiennes ou caribéennes ne sont plus évoqués !

En somme, ce livre est conseillé à tous les formateurs d'enseignants. En effet, il permet d'engager une réflexion sur les biographies langagières et sur l'image que reflète la société des enfants plurilingues, même si cet aspect est minoré dans le livre. La lecture en est encore plus indispensable à tous ceux qui travaillent dans l'enseignement bilingue et monolingue d'Alsace ou d'ailleurs, pour ceux qui le gèrent, pour tous ceux qui forment les futurs enseignants. - **R. Roulet, D. Morgen**

STEFFEN Gabriela 2013 *Les disciplines dans l'enseignement bilingue Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques* avec une postface de Laurent Gajo = Langue, multilinguisme et changement social dir. par Jürgen Erfurt. Frankfurt-am-Main : Peter Lang 287p. ISBN 978-3-631-63735-7 49€5

Gabriela Steffen enseigne à l'Université de Lausanne en tant que chargée de cours en linguistique et enseignante de français langue étrangère. Elle mène depuis plusieurs années des recherches dans les domaines de l'enseignement bilingue, de l'apprentissage des langues secondes, du bi-plurilinguisme et de la didactique du plurilinguisme.

Les disciplines dans l'enseignement bilingue, apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques, paru en 2013, est la version remaniée de la thèse de doctorat qu'elle a soutenue en 2011 à l'université de Lausanne. Dans cet ouvrage, elle étudie les pratiques discursives des élèves bi-plurilingues des classes du secondaire II (lycée, gymnase, collège) et du niveau du tertiaire de Suisse, afin de dégager - a posteriori - les mécanismes d'acquisition et d'utilisation qui sont mis en œuvre par les apprenants dans les différentes disciplines dites « non linguistiques » (DNL). Elle souligne que, dans son approche, elle conçoit le bi-plurilinguisme comme Lüdi/Py : « moins [comme] une situation stabilisée que comme un ensemble de pratiques langagières » qui témoignent de la coprésence de plusieurs langues (Steffen, p. 65).

Dans son travail, Gabriela Steffen constate que l'intégration de savoirs linguistiques et disciplinaires se fait dans un processus d'étroite imbrication entre travail sur la langue et élaboration conceptuelle. En six chapitres l'ouvrage propose deux grands axes d'analyse : d'abord un important cadrage théorique dans les trois premiers chapitres, pour comprendre les liens entre bilinguisme, école et apprentissage, puis, après une présentation dans le chapitre quatre de l'étude qu'elle a menée, G. Steffen fait, dans les deux derniers chapitres, une description empirique des pratiques qu'elle a pu observer sur son terrain d'enquête.

En premier lieu, l'analyse de l'approche interactionnelle, du modèle input – interaction – output, puis l'étude des théories acquisitionnistes et socio-interactionnistes (notamment de Vygotsky et Bruner) posent le cadre théorique de l'acquisition d'une L2. Le rôle constitutif de

l'interaction pour les processus d'apprentissage d'une langue et d'une discipline est mis en exergue.

G. Steffen s'intéresse également à la conception holistique du bi-plurilinguisme, à ses effets sur le développement cognitif ainsi qu'à la didactique du plurilinguisme, soumise à des contraintes spécifiques selon les classes, les enseignants et les politiques éducatives.

En second lieu vient l'analyse des pratiques en classe bilingue. G. Steffen part du constat que la différence entre enseignement monolingue et bilingue réside dans la verbalisation et la conceptualisation. En classe monolingue la langue est un outil de transmission et de communication transparent alors qu'en bilingue, outre la conceptualisation des savoirs disciplinaires, l'étape passant par la clarification linguistique (le travail de vocabulaire) est récurrente : G. Steffen fait la différence entre cours bilingue avec un mode unilingue, qui comprend la coexistence d'espaces monolingues, et cours bilingue avec un mode bilingue, qui autorise l'usage de la L1 et de L2 au sein d'un même cours (p. 155).

A travers la description détaillée de séquences types réalisées en allemand ou en anglais, dont elle a n'a retenu qu'un échantillon parmi un important corpus d'interactions enregistrées, G. Steffen analyse les données linguistiques relevant des savoirs disciplinaires et dégage les degrés et les procédés d'intégration qui ont cours pour réaliser les apprentissages : reformulations, sollicitations, symbolique et connotations, répétitions, décomposition et dérivation morphologique, multi-modalité et procédés non verbaux.

La verbalisation intégrant les savoirs disciplinaires mais faisant également appel à la (ré) activation de savoirs linguistiques permet aux élèves de faire un va et vient entre les deux niveaux. La dynamique entre travail disciplinaire et linguistique vise une complémentarité qui fait la force de l'enseignement bilingue.

L'ouvrage de Gabriela Steffen soulève la complexité de l'enseignement bilingue des DNL. Les situations d'alternance linguistique, les micro-leçons de vocabulaire sont une réalité à laquelle tout enseignant doit faire face, même si ses objectifs sont intrinsèquement disciplinaires. Il faut cependant noter que les élèves des classes bilingues observées sont issus d'un pays où le plurilinguisme est une réalité que l'institution suisse semble avoir intégrée : le choix conscient et motivé de la filière bilingue permet un travail oral de la L2 plus fluide. Les élèves des classes étudiées doivent, pour intégrer la filière bilingue de leur école, effectuer un séjour linguistique de plusieurs semaines dans une région et suivre des cours dans un établissement germanophone. A l'issue de leur séjour, ils sont à même de suivre l'enseignement bilingue proposé dans leur école d'origine. Cette condition serait certainement favorable à tout candidat à la filière bilingue dans le secondaire de tout pays. Comme le soulève L. Gajo dans sa postface, l'individu, l'institution, la société qui aspirent à développer le plurilinguisme doivent se poser la question de leur projet d'enseignement bilingue. Les analyses et les réflexions de l'ouvrage de G. Steffen permettent de concevoir la simultanéité des données linguistiques et disciplinaires. De ce fait celles-ci nécessitent une didactique dont les objectifs doivent mener à «une reconfiguration de certains territoires scolaires et à un reprofilage des enseignants» (Gajo, p. 249) : dans une société empreinte de diversité linguistique, la spécificité de l'enseignement des DNL en langue étrangère nécessite qu'une spécialisation encore plus pointue soit mise en place dans les formations pour enseignants. Elle exige aussi que le contexte scolaire soit réadapté pour sa mise en œuvre. *Cécile Couanault*, professeur des écoles à l'école bilingue Emile Storck, Guebwiller.

SCHIEFFER-NIEWIERRA Steffi 2011 *Schreibförderung im interkulturellen Sprachunterricht: Der Computer als Schreibwerkzeug. Eine empirische Untersuchung am Beispiel einer vierten Grundschulklasse*. Peter Lang : FkM 174 p.. ISBN 978-3631621684. 38€5

Écrire à l'ordinateur est devenu une évidence pour la plupart des gens. Sur le terrain scolaire, en revanche, on discute encore du bien-fondé de cette pratique, pour des raisons éthiques ou économiques. Selon différents auteurs analysés, l'écriture et la communication ont diverses fonctions qu'il ne faut pas considérer séparément mais combiner entre elles. Même si certains élèves considèrent l'écriture comme une corvée, ils montrent une surprenante motivation, de l'endurance, de la curiosité et de l'imagination quand il s'agit d'écrire un texte à l'ordinateur. Y a-t-il des différences entre écrire à l'ordinateur ou à la main ? Lorsqu'on écrit des textes fonctionnels ou créatifs ? Que l'on soit migrant ou non ? Que l'on ait de l'expérience de l'utilisation d'un ordinateur ou non ? Que l'on soit une fille ou un garçon ? Autant de questions préalables auxquelles Steffi Schieder-Niewierra va tenter de répondre dans sa recherche.

Le point de départ de la recherche a été un camp d'été non obligatoire mais très suivi, organisé à Nürnberg selon un projet d'immersion scolaire et culturelle et consacré en particulier à une aide à la production textuelle. La recherche a permis de récolter plus de 200 textes rédigés au moyen d'un traitement de textes, à raison d'une dizaine par élève. L'auteure a analysé ces textes au moyen de grilles critériées adaptées à chaque type de texte et a exploré ainsi plusieurs formes d'expression, fonctionnelles (lettre, recette) ou créatives (histoire, rondeau). Les avis des élèves sont très contrastés par rapport aux différents types de texte et semblent correspondre à des besoins différents révélés lors d'un entretien avec l'enseignant et par l'analyse des tâches/ des comportements de deux élèves. L'enseignant prend acte de la motivation de ses élèves à écrire, de l'augmentation de leurs compétences techniques et de la qualité des textes produits. Des difficultés techniques ne les découragent pas. Certes, les élèves avec un passé de migration sont moins à l'aise, tout comme les enfants qui n'ont pas d'ordinateur à la maison. Mais on ne peut pas dire qu'il y ait de grosses différences entre les garçons et les filles. L'utilisation de l'ordinateur les a tous motivés à écrire, reste à savoir si cette motivation perdurera également pour l'élaboration de textes manuscrits.

Steffi Schieder-Niewierra tire de cette recherche des conclusions sur la pratique de l'ordinateur dans des classes d'enfants locuteurs d'une L1 qui n'est pas la langue de scolarisation.

L'expérimentation conduite valide l'emploi de l'ordinateur et l'utilisation scolaire d'un traitement de texte. La réflexion sur les connaissances théoriques de l'écrit aussi. Le développement de la compétence d'écriture nécessite des paliers et la réalisation d'un texte selon un plan élaboré par le scripteur ou selon un modèle adéquat. Mais la tâche d'apprenti-écrivain, déjà délicate dans sa langue maternelle, se complique encore dans une langue étrangère. Or, l'écriture a une signification particulière pour l'apprenant. Alors qu'il a plus de peine à communiquer à l'écrit qu'à l'oral, l'aisance dans l'écriture garantit la réussite scolaire et professionnelle.

Une autre partie du livre tente donc de repérer les points d'achoppement par référence aux compétences de production écrite telles qu'elles sont définies dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) et précisées dans l'ouvrage « *Profile Deutsch* ». Des modèles d'écriture ont été développés mais le scripteur/ le rédacteur se heurte souvent à un manque de vocabulaire lorsqu'il n'écrit pas dans sa langue maternelle. La méconnaissance de collocations, d'expressions et de tournures de phrases lui compliquent la tâche.

À ces difficultés, Steffi Schieder-Niewierra propose des solutions : travailler en groupe, en écriture coopérative, mener des séances de remue-méninges, élaborer des cartes cognitives¹, des champs lexicaux. Varier les genres et les buts de l'écriture. L'important est de créer une atmosphère propice à l'expression écrite. Rédiger selon des modèles, sur de la musique, sur un thème. Être très attentif lors de la correction pour ne pas décourager les élèves, établir et communiquer à l'avance des critères clairs (15 au maximum). En somme, travailler sur l'efficacité de la communication et non sur la peur des mauvaises notes.

En conclusion, comme l'ordinateur n'est pas seulement un outil d'écriture, mais aussi un projet d'écriture ou un outil multiculturel d'écriture, Steffi Schieder-Niewierra recommande d'enseigner l'utilisation de l'ordinateur à l'école, mais aussi de former les enseignants à son utilisation pédagogique en classe. - **R. Roulet**, *Haute École pédagogique de Valais (HEP-VS)*.

KONTOSTATHI Maria-Antonia 2012 *Die Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio als Möglichkeit zum selbständigen Erarbeiten fremdsprachlicher Kompetenzen* Peter Lang, ISBN 978-3-631-62328-2. (46€5)

L'auteure nous présente, dans un premier temps, le tournant politique bien connu de la didactique des langues avec les projets du Conseil de l'Europe : le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) et le Portfolio Européen des langues (PEL). Des objectifs initiaux de ces outils - la volonté de protéger les langues régionales et l'encouragement à la mobilité européenne - elle en vient aux changements prépondérants : l'abandon de la maîtrise de la compétence linguistique dite du locuteur natif au profit du plurilinguisme fonctionnel et l'élaboration d'un lexique plurilingue au service d'une approche communicationnelle. Le but de ces deux outils, amplement décrits, est d'encourager à l'apprentissage tout au long de la vie, à l'autonomie des apprentissages et à l'autoévaluation. À l'aide de leurs descripteurs, le CECR et le PEL permettent de documenter, de comparer les compétences acquises et d'en mesurer la progression.

Instrument d'orientation pour tous les apprenants, le PEL appartient à l'apprenant qui le développe librement. Il est constitué de trois parties : la biographie langagière, le passeport des langues et le dossier. Il a une fonction de catalyseur sans constituer pour autant un remède universel. Le but du PEL n'est pas de sanctionner un niveau atteint, mais bien d'inciter à continuer à apprendre pour améliorer ce niveau, ce qui en fait un outil très utile dans l'enseignement et le monde professionnel.

Une réflexion sur la possibilité d'élaborer du matériel d'enseignement en se référant aux descripteurs parfois lacunaires du CECR conduit Kontostathi à une réponse positive. Un projet de PEL commun à plusieurs Länder du nord de l'Allemagne n'a malheureusement pas abouti. Le premier PEL validé est celui de la Rhénanie-du-Nord-Westphalie en 2008. En Grèce, où l'approche communicative n'a pas percé, une version pour le secondaire, soutenue par le ministère de l'Éducation, a été adoptée en 2003. Introduite dans le cadre d'un projet pilote associant 15 écoles, elle connaît un franc succès auprès d'enseignants convaincus de l'apport bénéfique du PEL pour leur enseignement ainsi que pour la sensibilisation de leurs élèves à d'autres cultures.

Autre outil développé selon les buts du conseil de l'Europe, *Profile Deutsch* contient des descripteurs encore plus fins et des exemples concrets en lien avec les différents niveaux. Fruit

¹ Carte mentale, carte heuristique

d'une collaboration de l'Allemagne, de la Suisse et de l'Autriche, il est très utile pour l'élaboration de tests.

Après ces éléments en général déjà connus, l'intérêt du livre est dans la présentation de la recherche menée par l'auteure dans un *Gymnasium* grec de Dortmund, où l'on utilise les trois outils, CECR, *Profile Deutsch* et PEL. Kontostathi a donné la préférence à la version PEL de la Rhénanie-du-Nord-Westphalie, bien adaptée au niveau des élèves et qui comporte plus de descripteurs que la version grecque. Les compétences d'autoévaluation ne se développant harmonieusement qu'à partir de 11-12 ans, son choix s'est porté sur deux classes de 7ème année, un groupe test et un groupe de contrôle. Les résultats de cette expérimentation vérifient la plupart des hypothèses. Kontostathi relève que ce sont surtout les élèves les plus faibles qui profitent de cet encouragement. Les activités, non notées, et auxquelles les élèves peuvent prendre une part active, renforcent leur confiance en eux-mêmes et stimulent le développement de leurs compétences, en leur donnant l'opportunité de savoir où ils en sont de leurs apprentissages, ce qu'ils peuvent faire pour les améliorer et pour s'ouvrir aux autres en dehors de leur communauté. Le rôle de l'enseignant se modifie avec l'utilisation du PEL, il devient une aide à la planification et un coordinateur, un psychologue et un conseiller aux apprentissages, une source d'inspiration. Si l'enseignant se fonde dans ce rôle, il permet à l'élève de devenir un apprenant autonome et de prendre des initiatives. L'enseignant propose de nouvelles techniques d'apprentissages aux élèves les plus faibles qui les exercent et les adoptent. En somme, quatre paramètres, tous en relation avec l'implication décisive des enseignants, agissent sur la réussite. – **R. Roulet**

GUERIN Charles / SIOUFFI Gilles / SORLIN Sandrine (éds 2013) : *Le rapport éthique au discours. Histoire, Pratiques, Analyses*. Peter Lang, Berne,. ISBN: 978-3-0343-1240-0, 364p. 88€30.

Cet ouvrage présente une sélection de contributions du colloque international éponyme qui s'est tenu à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3 en avril 2011. La recherche en linguistique française ayant connu ces dernières décennies un regain d'intérêt pour la rhétorique argumentative dans les discours médiatisés contemporains, ce colloque s'inscrit dans un questionnement linguistique à la croisée des domaines linguistique, sociologique et philosophique. L'héritage de l'École de Tel Aviv avec les travaux de Ruth AMOSSY et le groupe de recherche ADARR (Analyse de Discours ARGumentation et Rhétorique) a recentré ces dernières années le concept aristotélicien d'*ethos* rhétorique dans une stratégie discursive contemporaine. L'objet de ce colloque est de remettre le sujet parlant tout aussi bien que le scientifique analysant face à leurs engagements éthiques respectifs. D'emblée, l'introduction de l'ouvrage adopte une perspective critique sur les analystes de discours contemporains, rappelant la responsabilité éthique du locuteur face aux choix linguistiques qu'il opère dans son discours et dénonce l'occultation (volontaire ?) de cet aspect dans les analyses de discours françaises, allemandes, anglaises et américaines. Si tout sujet parlant doit pouvoir répondre de ses actes (de langage), alors tout sujet analysant ces données discursives doit répondre d'un positionnement éthique personnel face à ce qu'il analyse, sans pour autant que la scientificité de son travail soit remise en cause. Cette perspective est approfondie dans la première des quatre parties de l'ouvrage.

Cette première partie s'ouvre sur des problèmes définitoires et épistémologiques entre les notions parasynonymiques d'*éthique* et de *morale*, et celles de *vrai* et de *juste*. Dans sa contribution, **Frans H. van EEMEREN** de l'Université d'Amsterdam explique que la théorie

pragma-dialectique de l'argumentation passe par quatre étapes (« stages » dans sa contribution en anglais) de la discussion critique, dans lesquelles sont testés les arguments du protagoniste et de son antagoniste. Il décrit ensuite un code de conduite composé d'une série de règles garantissant le déroulement raisonnable et efficace de l'argumentation discursive, qui ne sont pas sans rappeler les maximes conversationnelles de GRICE. Les deux contributions suivantes placent l'éthique plus au centre de leur questionnement. **Roselyne KOREN** de l'Université de Tel Aviv et **Alain RABATEL** de l'Université Lyon 1 s'attaquent à l'un des principes de la recherche scientifique : le principe d'objectivité absolue, interdisant tout jugement de valeurs et garant de la neutralité scientifique du chercheur. **Roselyne KOREN** pose le problème du nécessaire réajustement de l'éthique du chercheur en sciences du langage, en se demandant où se situe la démarcation entre la neutralité scientifique absolue et la prise de position éthique – donc prise de responsabilité. Le lecteur pourra s'étonner de voir l'auteure jeter un pavé dans la mare en remettant en cause l'éthique actuelle du linguiste, marquée par le retrait, la non-intrusion du jugement face au contenu de ce qu'il analyse. La proposition conclusive est intéressante : dépasser l'antagonisme descriptif / évaluatif pour arriver à une complémentarité des deux aspects jusqu'ici inconciliables dans la posture du chercheur, en octroyant aux valeurs, si souvent décriées dans le « jugement de valeurs », la définition de « passion désobjectivée » et donc justifiable. **Alain RABATEL** poursuit cette réflexion pour dépasser la dichotomie traditionnelle entre sciences dures et sciences humaines, dans l'apparente incompatibilité de leurs pratiques d'analyse. Après avoir resitué l'éthique au cœur d'un processus délibératif ayant pour but l'action, il propose de placer les valeurs et les savoirs dans un continuum, où la borne gauche représenterait les normes de la morale et la borne droite le lieu de l'éthique.

Céline TIGNOL, de l'Université catholique de Louvain, étudie le rapport entre morale et politique à travers deux formes contemporaines de critique sociale, celle de la philosophe américaine Judith Butler et du philosophe et sociologue allemand Axel Honneth. Dans cette analyse sociologique plus que linguistique, l'accent est mis sur les limites de la théorie honnethienne où les normes (ou règles normatives) qui régissent les interactions sociales, donc les interactions communicatives, jouent un rôle important. La reconnaissance sociale du sujet parlant est permise par sa maîtrise du discours, laissant interpréter l'art rhétorique comme un progrès éthique. Pour l'auteure, la théorie de la vie sociale du langage de Judith Butler semble offrir davantage de perspectives à l'interprétation éthique : les normes linguistiques suivant les normes sociales, et celles-ci étant constamment en mouvement, il incombe aux sujets de les répéter, les réinventer. C'est là que résiderait la responsabilité éthique du locuteur.

La deuxième partie de l'ouvrage traite des origines philosophiques de l'éthique et de son rapport au discours. Regroupés sous cette partie intitulée « Le laboratoire de l'Antiquité », les contributeurs s'appuient sur des philosophes de l'Antiquité grecque : Isocrate, Proclus, Platon, Socrate, Démétrios et Epictète. **Marie-Pierre NOËL** de l'Université Paul Valéry de Montpellier 3 ouvre cette partie avec une étude intéressante de la théorie rhétorique d'Isocrate – qu'elle qualifie p.121 de « figure marginale » puisqu'il n'est pas lui-même un orateur public. Isocrate s'attaque aux maîtres d'éducation et autres Sophistes, dont l'enseignement de l'art de bien parler n'implique pas de préceptes moraux. La pédagogie de ce prédécesseur d'Aristote relie au contraire éthique et enseignement du discours : il faut travailler le caractère des futurs orateurs (« caractère » étant le premier sens du mot *ethos*) des hommes politiques pour leur faire acquérir un art de bien parler (*rhètorikè technè*) en accord avec un discours moralement bon, appuyant leur engagement au service de la cité. Notons que pour Isocrate, la formation morale prime sur la formation rhétorique de l'homme politique, et que l'*ethos* doit être mode-

lé pour arriver à une éthique (un choix délibéré) du bien. L'*ethos* rhétorique ne saurait donc être manipulé, ce qui serait moralement répréhensible, point de vue qui ne sera pas partagé par Aristote.

Dans son étude du *Commentaire* de Proclus au *Premier Alcibiade* de Platon, **Sophie VAN DER MEEREN** de l'Université de Rennes 2 replonge le lecteur dans les fondements philosophiques socratiques et platoniciens. L'œuvre de Platon relate la rencontre entre le jeune Alcibiade et Socrate. Le maître de la maïeutique révèle à Alcibiade son ignorance, celle de ne pas savoir tout en croyant savoir ; l'erreur d'Alcibiade réside alors dans une mauvaise connaissance de soi. Sophie VAN DER MEEREN établit que la connaissance de soi est à la fois un principe épistémologique et éthique. Proclus rapproche, dans son *Commentaire*, éthique et rhétorique à travers la forme dialogique, rencontre discursive et cognitive entre les deux protagonistes, pour appliquer la célèbre injonction socratique : « Connais-toi toi-même ». Le dialogue est alors une forme de progrès éthique, et les discours socratiques « propres à purifier l'âme de l'ignorance » (p.174) un moyen thérapeutique.

Marie FORMARIER de l'Université Paul Valéry de Montpellier 3 clôt cette partie en étudiant les « réminiscences de l'éthique stoïcienne » dans les théories médiévales de Cicéron et Quintilien. Les prescriptions oratoires de ces deux auteurs intriquent *ethos* et normes comportementales de l'orateur pour arriver à l'idéal cicéronien du *bonus uir* (l'homme de bien). L'auteure explicite le rapport entre l'éthique normative du *bonus uir* et l'*ethos* oratoire, ou la façon dont les vertus oratoires de l'*ethos* comme la grandeur d'âme et la modération résonnent dans l'éthique comportementale, comme dans la modération des gestes.

Les troisième et quatrième parties suivent la perspective chronologique amorcée dans la deuxième partie. La troisième partie « Les mutations de l'époque moderne » présente des études sur des auteurs du (pré-)classicisme et romantisme anglais, allemands et français. Trois des cinq contributions montrent des études comparatives entre deux auteurs ou théoriciens classiques, comme celle de **Mathilde AUBAGUE**, de l'Université de Bourgogne, qui s'intéresse aux discours des personnages romanesques de Charles Sorel et de Henry Fielding, deux auteurs en amont et en aval du classicisme français et anglais. Ils dénoncent une parole instrumentalisée : la rhétorique judiciaire des avocats s'avère inefficace, la rhétorique galante des pédants est mensongère. L'étude narratologique des personnages, abusant de la parole par une bonne maîtrise du discours, permet à l'auteure de dénier tout progrès éthique au discours, ce qui ancre les analyses discursives de l'époque moderne dans un certain pessimisme.

Anne REGENT-SUSINI de l'Université Sorbonne nouvelle de Paris 3 traite la divergence de pensée entre l'écrivain et théologien français Bossuet et le philosophe, logicien et juriste allemand Leibniz dans l'usage de la rhétorique pour régler une situation polémique. Dans un échange épistolaire sur fond de querelles religieuses, le style rhétorique dépouillé prôné par le scientifique Leibniz se heurte au goût de l'éloquence de Bossuet. Au-delà de la classique et simpliste opposition Raison/Passion, il y a deux visions divergentes de la vérité qu'Anne REGENT-SUSINI relie à deux positionnements différents : la rhétorique de Bossuet s'articule autour d'une éthique empathique de rapprochement, celle de Leibniz est une éthique modérée de distanciation.

Jacques-Philippe SAINT-GERAND de l'Université de Limoges s'arrête sur le panorama rhétorique du XIXe siècle dressé par Louis de Lahaye Cormenin, alias Timon d'Athènes, dans son *Livre des Orateurs* (1836). Y sont présentés des orateurs politiques de la période de la Révolution Française et de la Restauration. L'auteur de cette contribution fait lui aussi le lien entre l'éloquence de certains orateurs présentés par Cormenin et la dimension éthique de leurs

discours politiques. Cette contribution réalise un parallèle avec le concept d'*étymon spirituel* de Leo Spitzer, utilisé initialement dans l'analyse littéraire. Jacques-Philippe SAINT-GERAND transpose ce concept à la figure de l'orateur, comme une « interprétation sémiologique de la posture rhétorique » (p.250) de celui-ci, pour laquelle toutes les composantes intra- et extra-discursives seraient à prendre en compte. Il serait ainsi possible de dresser un « profil éthico-rhétorique » de chaque orateur.

La quatrième et dernière partie adopte une démarche analytique en accord avec le corpus d'« investigations contemporaines ». Il est ici davantage question de manipulation du discours contemporain par les politiques ou les médias et du mélange de l'un dans les discours de l'autre, comme l'atteste le choix syntagmatique dans le titre de certaines contributions : **Thierry GUILBERT** s'interroge sur « La 'réalité' de la presse écrite », **Jean-Claude GUERRINI** sur « La rhétorique des valeurs : manipulation ou construction de l'Adhésion ? », **Cristiana Nicola TEODORESCU** parle d'« Opacification discursive dans le discours communiste roumain », et **Frédéric TORTERAT** analyse « Les discours à caractère déontologique dans le journalisme contemporain : l'exemple de l'intrusion du politique ». Les corpus ont en commun le contexte politique tendu de ces dernières décennies : guerre en Irak, politiques européennes sur fond de mesures d'austérité, campagne présidentielle de 2007 en France. **Thierry GUILBERT** de l'Université de Picardie révèle un glissement de positionnement chez les auteurs de commentaires d'actualité dans la presse écrite française. La « réalité » commentée par le journaliste devient la vérité proposée (imposée ?) au lecteur. L'auteur explique ce glissement du point de vue personnel vers l'évidence, par la combinaison de deux procédés discursifs : l'effacement de la présence auctoriale et des structures de l'opinion d'une part et l'aspect véridictoire de certains marqueurs temporels d'autre part. Le rapport éthique du journaliste au traitement de l'information ayant été largement traité dans les analyses sociologiques et sociolinguistiques de ces dernières années, il semble plus intéressant d'envisager ce rapport sous un autre angle, comme le glissement insidieux de positionnement du journaliste, ou le métadiscours des journalistes sur leur pratique professionnelle (et donc sur leur positionnement éthique), comme le propose **Frédéric TORTERAT**, de l'Université de Nice. La préoccupation déontologique du journaliste en matière de relai d'information se trouve très souvent remise en question quand il s'agit de retranscrire des faits ou des paroles politiques. Rejoignant Thierry GUILBERT sur la mise en doute d'une réalité objective transmise par la plume du journaliste, Frédéric TORTERAT passe en revue les facteurs extralinguistiques du monde contemporain pouvant influencer le discours journalistique (engouement du lectorat pour la polémique, impératif de la nouveauté de l'information, omniprésence de la politique, relai immédiat sur les médias électroniques,...) et met en perspective le métadiscours des auteurs sur l'objectivité de leur propre discours. Cette contribution souligne que cette profession demande un réajustement régulier des exigences éthiques du journaliste.

La dernière contribution de l'ouvrage de **Vincent MARISCAL**, de l'Université catholique de Louvain, s'éloigne de la sphère politique pour analyser l'éthique dans la sphère managériale. Se basant sur un corpus de vingt-et-une chartes éthiques de grandes firmes françaises, l'auteur montre comment ce genre textuel récent s'impose comme la marque d'un nouveau rapport des entreprises face à leur responsabilité éthique. Si le facteur humain et la conscience de l'environnement extérieur sont les mots d'ordre affichés de ces chartes, en accord avec les valeurs du management participatif des entreprises dont elles proviennent, l'analyse lexicométrique de l'auteur montre que ces textes servent l'image de l'entreprise et tendent à l'uniformisation du langage. Le discours entrepreneurial manipule donc aussi la parole, tout

en affichant un code de conduite des employés en accord avec leur conscience individuelle, et l'image d'une entreprise concernée par un questionnement éthique.

Cet ouvrage rassemble un florilège de contributions très utiles à la réflexion sur l'usage de la rhétorique et le rapport éthique au discours. Le fait que ces contributions puissent être organisées en quatre chapitres thématiques illustre la complexité inhérente au concept d'éthique, puisant ses racines dans les fondements philosophiques antiques. Très tôt, il est question de dépasser l'outil rhétorique pour responsabiliser l'orateur avec des implications morales et des rapports au *vrai* et au *juste*. On notera que ces questionnements ne sont pas prêts de s'amenuiser, puisque les nouveaux modes de communication et les nouvelles modalités discursives s'accompagnent de nouveaux impératifs éthiques, comme le montre la dernière partie. Il s'agit donc d'un ouvrage stimulant et offrant de belles pistes de réflexion. Le seul regret du lecteur germaniste : qu'il n'y ait pas parmi cette sélection de contributions une analyse éthico-rhétorique d'un discours en langue allemande.- **L. Gautherot**

LARRORY-WUNDER Anne (éd. 2012) *Intersubjektivität und Sprache. Zur An- und Abgleichung von Sprecher- und Hörervorstellungen in Texten und Gesprächen*. Tübingen : Stauffenburg. 188 p.. ISBN 978-3-85057-506-2 (48 €)

L'ouvrage prend sa source dans un projet de recherche mené de 2007 à 2009 à la Sorbonne sur la notion d'*ajustement* développée par Antoine Culioli et qui a fait peu fortune outre-Rhin. Les auteurs se proposent de mener une exploration du terme, traduit par *An-* et *Abgleichung*, dans des corpus de langue allemande. Les articles réunis dans ce livre révèlent ainsi tous l'apport essentiel représenté par cette notion pour la description proprement linguistique de phénomènes lexicaux, syntaxiques, textuels et discursifs en allemand. Dans la perspective interactionniste, la notion d'ajustement est vue sous l'angle d'une négociation entre les partenaires de la communication : le sens se co-construit dans l'interaction, il est le produit d'une collaboration dans l'échange, auquel concourent l'intonation, les pauses, les marqueurs phatiques et la gestuelle. L'interaction conditionne l'échange et la manière dont se synchronisent les énoncés et les éléments de communication non-verbale. L'ajustement se fait également en fonction de l'intention de communication. L'analyse du discours a par ailleurs montré que la production du discours (monologique et dialogique) se fait toujours en fonction du destinataire : cet horizon d'attente participe aussi directement de la notion d'ajustement. Dans la perspective socio-psychologique, l'ajustement est abordé à partir de facteurs psychologiques, affectifs et sociaux. Des études ont montré que les participants à l'interaction tendent à s'adapter les uns aux autres, par convergence ou par divergence, que ce soit au niveau du *tempo* de la parole, de la prononciation, du choix des mots ou encore de la syntaxe. Dans la perspective psycholinguistique, enfin, la notion est envisagée à partir des tâches cognitives (instructions) accomplies dans l'échange. L'ambition de l'ouvrage consiste à confirmer la rentabilité du concept en linguistique. Certains **mots** expriment d'emblée un ajustement, une « mise au point » : c'est ce que s'appliquent à établir les contributions d'A. Larrory-Wunder et d'A. Smith. En s'intéressant à « so » par le biais de la notion d'ajustement, **A. Larrory-Wunder** veut lever le flou relatif qui entoure certains emplois de cette expression dans les grammaires. En effet, *so* peut indiquer qu'un énoncé ou une partie de l'énoncé n'est pas à comprendre littéralement, et introduire ainsi une distance subjective, un flottement, entre le signifiant et le signifié, distance construite de manière intersubjective, dans le discours. Même seulement déictique ou anaphorique, *so* est toujours un marqueur d'ajustement, parce que son interprétation résulte d'une co-construction entre les partenaires de l'échange. La contribution

d'**A. Smith** entend développer le concept de communication intersubjective à la lumière des marqueurs phatiques, tels que « ne? », « nich? », « ja? », « weißtu? » et « oder? » en fin d'énoncé. Ces marqueurs facilitent l'échange, permettent d'insister sur un acte de langage et de guider la coopération discursive en cherchant à créer une sorte de terrain d'entente. La prosodie est d'ailleurs décisive, bien plus que le choix de l'une ou l'autre expression. Mais cet ajustement peut aussi intervenir au niveau de la **syntaxe**, ou plus globalement de l'organisation textuelle. L'article de **H. Vinckel-Roisin** analyse ainsi la fonction d'ajustement des constituants non-verbaux en après-dernière position. Leur rôle est pragmatique, ils servent principalement à prévenir des problèmes de compréhension, par un effet de rattrapage. Mais ce phénomène positionnel sert aussi des desseins rhétoriques, notamment dans les discours politiques : l'ajustement réoriente en fait le propos. **A.-L. Daux-Combaudon** s'intéresse aux énoncés généralisants (proverbes et autres constructions syntaxiques rigides) dans un corpus d'autobiographies de jeunes Allemands de RDA. Elle interprète ces énoncés, particulièrement saillants dans le tissu textuel, comme marqueurs d'un jeu intersubjectif entre l'auteur et le lecteur, à la fois garant de la compréhension et créateur d'humour. Les contributions de V. Balnat, S. Benoist et A. Aufray cherchent à cerner les stratégies d'ajustement dans des situations de communication **spécifiques** : le chat, l'interview radiophonique et le show comique. **V. Balnat** montre la corrélation étroite entre stratégies d'ajustement, conditions de communication et intentions communicatives. Le support même de la communication suscite ses propres moyens de garantir l'échange et d'évacuer les malentendus. Le *smiley* par exemple permet, de façon on ne peut plus efficace, d'explicitier la position du locuteur par rapport au dit et participe donc d'une logique d'ajustement, au même titre que de nombreuses abréviations, comme *lol*. **S. Benoist** travaille sur une sous-catégorie de l'interview, la discussion, format dans lequel une personne pose les questions tandis que l'autre répond. Son objectif est de recenser des formes typiques d'ajustement dans cette situation d'énonciation particulière : formes concessives, reprises, adverbes modaux, commentaires... A l'aide des outils de Culioli, combinés avec les travaux de Charaudeau et de Burger, elle distingue entre trois formes d'ajustement : a) l'ajustement socio-discursif, b) l'ajustement intersubjectif et c) l'ajustement énonciatif. **A. Aufray** consacre son article au genre du show comique pour essayer de traduire en termes linguistiques, à l'aide des concepts de *set up* et de *punch line*, la manière dont l'humoriste convoque des représentations mentales communes avec le spectateur, qu'il se réapproprie ensuite par un commentaire subjectif pour surprendre et faire rire. L'article de D. Ducard qui clôt l'ouvrage est aussi le plus théorique. **D. Ducard** y expose le concept d'ajustement selon Culioli. On peut s'étonner de son placement tout à la fin.

On ne peut que saluer la grande clarté l'ouvrage édité par A. Larrory-Wunder. Les outils proposés valident une méthode de travail en linguistique qui met au centre la relation entre producteur de l'énoncé et destinataire, dans la tradition de Grice et de son principe de coopération. La notion d'ajustement permet un décryptage précis de certaines stratégies mises en œuvre par les locuteurs tout en fournissant une catégorie utile sinon nécessaire pour aborder les corpus.- **L. Faivre**, *Cité Scolaire Roger Frison-Roche, Chamonix-Mont-Blanc*.

CORTÈS Colette (éd. 2012) *Satzeröffnung. Formen, Funktionen, Strategien*. Tübingen : Stauffenburg. 248p.. ISBN 978-3-86057-507-9, 48 €

En 1993 avait paru dans la collection *Eurogermanistik*, sous la direction de J.-F. Marillier, *Satzanfang – Satzende. Syntaktische, semantische und pragmatische Untersuchungen zur Satzabgrenzung und Extraposition im Deutschen*. Le thème de l'ouverture d'énoncé y était traité conjointement avec sa fin, il s'agissait d'envisager ensemble les deux pôles démarca-

teurs de l'entité « phrase ». Le questionnement topologique autour de la notion de « pince phrastique » (*Satzklammer*) était central. Six articles étaient consacrés à la zone initiale de l'énoncé : 1) l'article de D. Bresson sur prosodie, syntaxe et sémantique de la mise en relief en ouverture d'énoncé, 2) la contribution d'H. Quintin à propos des ouvertures d'énoncés dites non orthodoxes, 3) celle de J. Poitou sur les énoncés assertifs en V1, 4) l'article de F. Schanen sur les fonctions de l'avant-première position, 5) le travail de G. Finke-Lecaudey sur la fonction discursive des structures topicalisées chez Nietzsche et enfin 6) l'article de D. Baudot sur – entre autres – la fonction informative et communicationnelle du placement de l'agent en *Vorfeld* dans les phrases passives. Les auteurs s'étaient concentrés sur un phénomène ou un type de phénomène en ouverture d'énoncé : particularité syntaxique, occupation par un élément.

L'ouvrage de Colette Cortès entend prendre acte des changements profonds qu'a connus la linguistique au cours des vingt dernières années (linguistique de corpus, corpus annotés, analyse conversationnelle) pour reprendre à nouveaux frais cette thématique déjà étudiée deux décennies auparavant dans la même collection, cette fois-ci indépendamment de la borne droite de l'énoncé et avec un petit changement de nomenclature, puisqu'on passe de « début » (*Anfang*) à « ouverture » (*Eröffnung*) de phrase. Le sous-titre également a changé, donnant une orientation résolument pragmatique à la réflexion : « formes, fonctions, stratégies ». Si la présentation du thème de l'ouvrage est très bien menée en introduction, l'ordre des contributions n'est en revanche pas justifié.

On peut regretter que les deux contributions de F. Spitzl-Dupic et de G. Marschall, transversales et à vocation de synthèse, ne figurent pas en début d'ouvrage. **F. Spitzl-Dupic** fait une étude historiographique de la notion de début de phrase et montre le caractère précurseur des travaux de P. Wegener à la fin du XIX^{ème} siècle. Wegener s'est en effet très tôt intéressé aux processus psychologiques de la parole pour expliquer les phénomènes de linéarisation. Dans son article, **G. Marschall** s'inscrit pour sa part au cœur des préoccupations de l'ouvrage, à savoir distinguer les fonctions essentielles de la zone initiale de la phrase et leur signification textuelle. Trois des quinze contributions posent un **regard comparé** sur l'allemand. **S. Adam** analyse une erreur de français typique commise par les apprenants allemands qui utilisent spontanément dans leurs productions écrites la structure française *il est important que* directement calquée sur la structure allemande *wichtig ist*. Si la topicalisation du prédicat ou de l'attribut est un procédé de liaison textuelle très efficace en allemand, il est nécessaire en français d'introduire un verbe du dire (par exemple : *il est important de préciser que*) : dès lors l'accent est mis sur la progression de l'argumentation plus que sur le contenu de l'argumentation. S. Adam souligne ainsi la fonction d'enchaînement de la zone initiale. **M.-H. Viguié** procède à une étude très complexe de la clivée en allemand par comparaison avec le français, sans rappeler toutefois que la structure est beaucoup plus courante en français. Son objectif est de montrer les mécanismes de la structure grammaticalisée en français par comparaison avec l'allemand où ce n'est pas le cas. On peut regretter l'absence du contexte amont et aval dans les exemples, il aurait été intéressant de faire des hypothèses sur le rôle textuel joué par ces structures dans les deux langues : est-ce le même ? Quand la structure apparaît-elle ? Avec quelle fréquence ? Pourquoi ? De quoi le clivage est-il le signe ? La contribution de **L. Cirkow** compare l'ordre des mots en allemand et en polonais à partir du modèle des champs topologiques. Il utilise le terme de blocage (*Blockade*) pour désigner des placements obligatoires pour certains éléments ou interdits à d'autres selon le contexte. De la comparaison avec l'allemand apparaissent – comme on pouvait s'y attendre – des contraintes foncièrement différentes pour les deux langues et surtout une grille de paramètres essentiels pour la descrip-

tion de ces blocages : caractéristiques morpho-syntaxiques des éléments à l'initiale, leur distribution, leur fréquence et la prosodie. Les contributions de G. Schmale, M. Krause et H. Vinckel-Roisin ont en commun de réfléchir à l'ouverture d'énoncé dans des genres de textes spécifiques : la conversation téléphonique et les articles de journaux. **G. Schmale** compare également l'allemand et le français dans le genre de la conversation téléphonique, avec les outils de l'analyse conversationnelle. Il analyse des éléments en début de tour (qui ne correspondent pas formellement à des phrases au sens syntaxique du terme) pour montrer leur rôle dans l'orientation du discours, justement lié à ce placement au début. **M. Krause** travaille sur les structures de concession et d'opposition en ouverture d'énoncé à partir d'un corpus de d'articles de presse issus de *Die Zeit*, *Bild*, *Chrismon*, *Focus* et *Handelsblatt*. Si sa contribution permet l'identification précise de ce type de structures, elle dit finalement peu de choses sur la spécificité de leur placement à l'initiale. **H. Vinckel-Roisin** met en lien ouverture et clôture d'énoncé dans un corpus de presse en ligne. *Vorfeld* et *Nachfeld* sont deux positions stratégiques dans l'énoncé, qui peuvent être utilisées ensemble, par un jeu d'écho, à des fins rhétoriques et stylistiques. C'est aussi sur les bornes de l'énoncé que se penchent A. Deppermann et R. Fiehler. **A. Deppermann** défend le maintien de la catégorie « phrase » (*Satz*) pour l'analyse conversationnelle : il montre que la phrase est un format indépassable, auquel recourent en permanence les locuteurs pour construire leur discours. Il cherche aussi à localiser le début de la phrase au sens traditionnel du terme dans le tour, les deux ne coïncidant pas forcément. **R. Fiehler** s'intéresse au statut d'unités linguistiques spécifiques en deux parties, dont l'une, l'opérateur, consiste en un mot ou une formule courte, et l'autre, le scope, constitue un énoncé complet. Les opérateurs ne correspondent pas à la définition morpho-syntaxique de la phrase ni ne sont à considérer comme des membres de la phrase. Fiehler propose dès lors de considérer qu'il n'y a pas qu'un seul début de phrase mais deux points de départ différents, reliés entre eux. Les contributions de J. Poitou et S. Müller *et al.* interrogent des configurations syntaxiques particulières de l'ouverture d'énoncé. **J. Poitou** reprend la réflexion amorcée quelques vingt ans plus tôt sur les énoncés initiés par le verbe conjugué. **S. Müller (et al.)** poursuit ses travaux sur les occupations dites multiples de la première place en faisant des hypothèses permettant d'expliquer cette occupation particulière du *Vorfeld* comme dérivation. L'objet d'étude de l'article d'**E. Breindl** est le concept informel de « début de phrase » (*Satzanfang*) dans le cadre du modèle des champs topologiques. Il s'agit de se demander selon quels principes la périphérie gauche est structurée quand il y a des connexions entre les phrases et à quelles conditions les subordonnées sont plutôt antéposées que postposées. **L. Babillon** montre que le *Vorfeld* est un lieu d'accueil privilégié des anaphores, et en particulier des anaphores complexes, ce qui contribue à la cohérence et à la progression textuelle. L'article de **M. Schecker** se singularise par rapport aux autres contributions en ce qu'il tente d'établir les facteurs cognitifs déterminant le choix du sujet dans la phrase, ce qu'il met en rapport avec l'ordre des mots qui reproduirait ces logiques cognitives.

En fin d'ouvrage sont regroupées les **présentations posters**, transposées ici en résumés. La structure de l'ouvrage reproduit ainsi la partition peu satisfaisante qui avait eu lieu lors du colloque « L'ouverture d'énoncé en allemand : syntaxe, sémantique, pragmatique et structure de l'information » (les 27 et 29 janvier 2011) entre le format standard de la contribution et le support encore relativement inédit en sciences humaines du poster. Cet appendice accentue d'ailleurs l'impression de très grande hétérogénéité – tant du point de vue terminologique que méthodologique – qui parcourt l'ensemble de l'ouvrage, due sans doute à l'étendue du sujet en lui-même, fort difficile à circonscrire. - **L. Faivre**

Dépôt légal juin 2014

Nouveaux Cahiers d'Allemand

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

- R. MÉTRICH, Université de Lorraine, Président
- F. AURIA, 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
- Ulrich HERMANN, APLV
- Odile SCHNEIDER-MIZONY, professeure de linguistique allemande à l'Université de Strasbourg

Pour tout ce qui concerne la rédaction, adresser la correspondance à la Rédactrice en chef, Mme SCHNEIDER-MIZONY, Département d'études allemandes de l'Université, 22 rue René Descartes, BP 80010, 67084 Strasbourg cedex ; pour l'administration : Mme MÉTRICH, adresse ci-après.

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

ABONNEMENTS

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

Abonnement 2014 (particuliers)	25 €
Institutions	40 €
Tarif Etudiants (photocopie carte d'étudiant)	20 €
Prix de vente au n°	10 €
ADHESION A L'ASSOCIATION COTISATION 2014:	4 €
reçue à l'adresse de la Trésorière.	

Siège Social

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

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

Mme/Mlle/M. Prénom : Nom :

Adresse : n° rue ou lieu dit

Code postal : Ville :

--	--	--	--	--

Ancienne adresse (en cas de changement récent) :

.....

@-adresse :

Etablissement d'exercice :

Se réabonne aux NCA pour l'année 2014 tarif ordinaire : 25 €

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

Tarif pour les institutions : 40 €

Commande *Initiation au commentaire grammatical* (concours) 6^o édition, revue et augmentée 1995, de René Métrich : 12 €

Commande *Les invariables difficiles*. Dictionnaire allemand-français des particules, interjections et autres mots de la communication (les 4 tomes 44€)

Commande *Principes de métrique allemande* de Jean Fourquet : 10 €

Commande *Des Racines et des Ailes. Mélanges en l'honneur de Jean Petit* : 10 €

Commande *Didascalies. Mélanges en l'honneur d'Yves Bertrand* : 12 €

Participation aux frais de port pour toute commande : 3 €

Renouvelle son adhésion à l'Association des Nouveaux Cahiers d'Allemand : cotisation 4 €

Date et signature :

La liste des articles parus dans les numéros des années précédentes peut être envoyée sur demande (joindre timbres pour une valeur de 1,50 €).

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

PRIX DE VENTE AU NUMERO 10 €

* Rayer les mentions inutiles