

ISSN 0758 - 170 X

32^e année (2014) n° 4 (décembre)

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

Brigitte Derrendinger & Anemone Geiger-Jaillet	Que deviennent les élèves après le CM2 bilingue paritaire en Alsace ? Étude pilote à l'exemple de la promotion 2009-2010	367-391
Cécile Couanault	La syntaxe de l'allemand à l'oral : les DNL à l'école élémentaire	393-408
Xenia Ivanova	Warum Juristen Linguisten zu Rate ziehen sollten: Verwechslungsgefahr bei Markennamen!	409-419
Odile Schneider-Mizony	Le tiret, de Heine à la <i>taz</i> : les fonctions d'un signe de ponctuation	421-435
Yves. Bertrand	Reculer pour mieux sauter	437-446
Yves Bertrand & Ulrich Hermann	Traduire les noms composés français. De <i>tour d'abandon</i> à <i>véhicule tout terrain</i>	447-460

recensions

Atlas historique de Metz, coordonné par Julien TRAPP et Sébastien WAGNER, Metz, Editions des Paraiges, 2013. – ISBN : 979-10-90185-36-4. – 287 p. 35 € par Thomas Brunner (461-463) ; MENDGEN, Eva (Hg.) *AU CENTRE DE L'EUROPE- IM REICH DER MITTE*². *Des liens et des lieux / Kulturgemeinschaft Großregion — Grande Région*. 2013. Bildband mit deutschen und französischen Textbeiträgen, 240 Seiten, 239 Abbildungen. Saarbrücken-Konstanz: Verlag Hartung-Gorre. ISBN 978-3-86628-393-0. 50€, par Andrea Cnyrim (463-465) ; EGLOFF Birte, FRIEBERTSHÄUSER Barbara, WEIGAND Gabrielle (Hrsg.) *Interkulturelle Momente in Biografien. Spurensuche im Kontext des DFJW*. Dialoge / Dialogues – Waxmann. 2013. ISBN 978-3-8309-2845-4. 329 S. 29,90 € par D.Morgen (465-469) ; EXTERMANN Blaise : *Une langue étrangère et nationale. Histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande (1790-1940)* 2013. Alphil - Presses universitaires suisses, Neuchâtel, 479 p. Préface de Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly. ISBN : 978-2-940489-48-0. 39, 00 € par Monique Mombert (470-471) ; RAASCH Albert et SCHLEMMINGER Gérald (coord.) « Régions transfrontalières, langues des voisins et l'Europe » *Synergies Pays germanophones* n° 6. Revue du Gerflint. Berlin : Avinus Verlag 2013, par D.Morgen (471-474) ; CANOPÉ : *Deutsch mit ELAN : Un apprentissage adapté au monde numérique*, par Y.Rudio (474-477) ; BARIC Daniel, *Langue allemande, identité croate. Au fondement d'un particularisme culturel*, Armand Colin, 2013. ISBN 978-2-200 27726 0. 32 € par C.Jacques (478-480) ; GLÜCK, Helmut *Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung, der Klassik und der Romantik. Grundzüge der deutschen Sprachgeschichte in Europa*. = Fremdsprachen in Geschichte und Gegenwart. Wiesbaden: Harrasowitz. ISBN: 978-3-447-10033-5 ; 59 € 738 p., par O.Schneider-Mizony (480-482) ; BERDYCHOWSKA, Zofia / BILUT-HOMPLEWICZ, Zofia / MIKOŁAJCZYK (Hrsg.) *Textlinguistik als Querschnittsdisziplin*, Peter Lang Frankfurt am Main / Bern / Bruxelles / New York/ Oxford/ Warszawa/Wien, 2013, 223 p., 49,95 € ISBN 978-3-631-63910-8. par Antoine Aufray (483-486) ; WEIDENBUSCH Waltraud (hrsg.) : *Diskursmarker, Konnektoren, Modalwörter-Marqueurs de discours, connecteurs, adverbes modaux et particules modales* (Narr Verlag, 2014, 191 p., 58€) par Y.Bertrand (486-487)

Annonces *linguistik on line* (420) ; appel à communication du Groupe de lexicographie franco-allemande de l'ATILF (436) ; nos adhérents publient (392, 489-490)

Brigitte Derrendinger/Anemone Geiger-Jaillet

Que deviennent les élèves après le CM2 bilingue paritaire en Alsace ?
Étude pilote à l'exemple de la promotion 2009-2010.

Nous nous interrogeons dans cet article sur la poursuite de la scolarité des élèves issus de CM2 bilingues paritaires d'Alsace, c'est-à-dire la 5^{ème} année de scolarisation à l'école élémentaire. Comment se fait-il que des élèves, au bout d'un parcours bilingue plus ou moins complet d'environ 7 à 8 années, choisissent une autre voie dans le secondaire ? Cet article a pour finalité de présenter les raisons d'une déperdition des effectifs dans le cursus bilingue à l'entrée du collège en Alsace, où le français et l'allemand standard sont objets d'enseignement et langue de cours.

1. Contexte

La reconnaissance officielle de l'existence de certaines langues régionales et/ou minoritaires en France a donné un véritable élan à la mise en place de leur enseignement. Elle a permis à l'Éducation nationale de proposer un enseignement bilingue immersif de la maternelle au CM2, avec 50 % de temps enseigné en français et 50 % dans une de ces langues reconnues. Elles sont actuellement au nombre de 7 dans le primaire (Alen-Garabato / Cellier 2011).

Depuis le milieu des années soixante pour le basque (association Seaska) et plus tard avec les programmes pour l'ensemble des langues régionales reconnues (basque, breton, catalan, corse, langues régionales d'Alsace et des pays mosellans, occitan-langue d'oc), cette introduction des langues régionales dans des écoles privées puis dans l'École de la République a principalement touché les zones frontalières de la France : le Sud par exemple, où le basque est utilisé de part et d'autre de la frontière franco-espagnole¹. Certaines régions en bordure de l'Hexagone, soucieuses de sauvegarder leur patrimoine linguistique et de promouvoir l'utilisation de ces langues, les ont réintroduites dans les écoles, soit sous la forme d'un enseignement à 1 ou 3 h, soit sous celle d'un enseignement bilingue ; dans les écoles privées d'abord, avant que l'Éducation nationale ne relève le défi. En Alsace,

¹ La carte sur le site de la FLAREP est tout à fait éloquente à cet égard : <http://www.flarep.com/cartes>. On notera le grand « trou blanc » au milieu de l'Hexagone.

en raison d'une forte demande parentale, l'Académie de Strasbourg a mis en place une forme originale de développement de l'enseignement des langues dès l'école maternelle. En 1992, elle propose un enseignement intensif sous forme paritaire qui associe le français, langue nationale, à l'allemand langue standard, la (*deutsche*) *Hochsprache*, non seulement considérée comme langue régionale, mais aussi comme langue des pays voisins et langue de diffusion européenne et internationale (Geiger-Jaillet/Morgen 2006). L'objectif est à présent de permettre à des enfants d'accéder à des compétences linguistiques comparables dans les deux langues. La langue n'est plus un objet en soi, mais un instrument d'accès aux connaissances et à la communication. Les *Modalités de mise en oeuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire* de 2003¹ le formulent ainsi : « À la fin du CM2, les compétences seront du même ordre, sinon de la même ampleur, que celles acquises en français ».

Cet enseignement français/allemand n'implique pas seulement l'Éducation nationale, mais aussi – et surtout – les élèves et leurs parents. Il est défini par des circulaires rectorales mettant l'accent sur plusieurs principes dont la continuité, qui semble être le plus important des six principes pédagogiques pour les parents (Geiger-Jaillet 2005 : 160-166).

Parler de l'enseignement bilingue paritaire en Alsace est déjà un défi en soi, mais évoquer le sujet de la continuité éveille de multiples interrogations complémentaires quant à l'engagement des divers partenaires pour la gestion d'un cursus complet allant de l'école maternelle au lycée. En Alsace, l'enseignement de l'allemand, sous forme extensive (6h/semaine) ou intensive (13 heures, puis 12h/semaine), a toujours été un sujet sensible. La publication rectorale du bilan d'étape en juillet 2011 a suscité de nouveau de vifs débats : le parcours bilingue actuel présenterait une attractivité insuffisante de l'école au lycée. Ce serait « un cursus d'excellence pour certains [et] trop académique pour beaucoup » (Le Pellec Muller 2011 : 2). Même s'il est bien suivi dans le primaire, il ne l'est cependant plus dans le secondaire. Les effectifs y baissent.

Le sujet touche, d'une part, à la politique linguistique menée en faveur de l'enseignement des langues vivantes étrangères et/ou régionales en France et en Alsace en particulier, et d'autre part, à la diversité de l'offre dans l'enseignement des langues vivantes au collège comme continuité du dispositif dit « bilingue ».

¹ MEN : Circulaire n° 2001-167 du 5 septembre 2001 modifiée par la circulaire n° 2003-090 du 5 juin 2003.

2. Étude sur la promotion d'élèves 2009-2010

C'est justement le passage entre le primaire et le secondaire qui est au centre de notre étude. Quelles étaient les motivations premières des parents inscrivant leur enfant dans un site bilingue paritaire ? Sont-elles liées au contexte linguistique familial ? Quel choix les parents font-ils pour leur enfant à l'issue du CM2 bilingue et quel rôle celui-ci joue-t-il dans le processus de la prise de décision ? Vers quelle voie se dirigent les futurs collégiens en quittant le parcours bilingue ? Les langues vivantes ont-elles encore leur place dans la nouvelle orientation ?

Afin d'obtenir des données empiriques à partir d'une population cible, un questionnaire en ligne a été envoyé aux 1 198 parents des élèves concernés en 2009-2010, dont 687 dans le Bas-Rhin et 511 dans le Haut-Rhin. Les parents avaient la possibilité de renseigner le questionnaire du 1^{er} au 10 juillet 2010. Celui-ci se présentait sous forme de questions fermées, regroupées en quatre domaines : le contexte familial, linguistique et scolaire de l'enfant; la poursuite de la scolarité après le CM2 bilingue et les coordonnées de l'informateur ou de l'informatrice. Il terminait sur une question ouverte permettant au parent d'apporter une réflexion personnelle et/ou de préciser ses préoccupations, insatisfactions, voire frustrations.

L'étude pilote prévue comme enquête pour un mémoire de master 2 à l'Université de Strasbourg a confronté son auteure à plusieurs difficultés : le délai de réponse à la demande d'autorisation auprès des Inspections académiques et du Rectorat a été excessivement long et de ce fait, les parents n'ont plus eu que 10 jours pour renseigner l'enquête ; la mise en ligne sur le site de l'IUFM a été difficile d'un point de vue technique; enfin, la fin de l'année scolaire était une période peu propice pour le retour des questionnaires.

Au terme de la trop courte fenêtre de renseignement de l'enquête, seuls 42 parents avaient complété le questionnaire en ligne, ce qui représente 3,5 % de la population cible. Il s'agit de 37 mères et de 5 pères, tous âgés de 31 à 50 ans, principalement des cadres et professions intellectuelles supérieures (14) et des employés (13). De ce fait, l'analyse des résultats portera sur un très faible échantillon, non représentatif. Les résultats seront donc, dans la mesure du possible, affichés en chiffres absolus.

D'après le tableau 1, sur les 92 sites bilingues paritaires publics d'Alsace accueillant un CM2 bilingue en 2009-2010, seuls 21 sont cités dans les réponses, mais ils se répartissent assez bien dans les deux départements alsaciens. Cependant, l'enseignant de la classe de CM2 bilingue de l'école

Saint-Nicolas de Haguenau ayant relancé le questionnaire en question à mi-parcours de la période de passation, l'école Saint Nicolas de Haguenau¹ est surreprésentée/ la mieux représentée.

Tableau 1 : École fréquentée par les élèves de CM2 bilingues de l'échantillon

Question n° 7 : <i>Dans quel département se situe l'école de votre enfant ?</i>		
Département	École	Nombre de fois cité (n=42)
Bas-Rhin	HAGUENAU Saint Nicolas II	16
	MARCKOLSHEIM Jules Ferry	2
	OSTWALD Centre	2
	ROESCHWOOG André Weckmann	2
	VENDENHEIM	2
	HERRLISHEIM Hirondelles	1
	LINGOLSHEIM Prés	1
	MOLSHEIM Tilleuls	1
	MUNDOLSHEIM	1
	SCHILTIGHEIM Exen Pire	1
	SCHILTIGHEIM Exen Schweitzer	1
	STRASBOURG Ste Madeleine	1
	WISSEMBOURG Wentzel	1
	Non réponse	1
Haut-Rhin	SAINT-LOUIS Bourgfelden	2
	BRUNSTATT Prévert et Besenval	1
	CERNAY Tilleuls	1
	GUEBWILLER Émile Storck	1
	KUNHEIM	1
	MULHOUSE Freinet	1
	SIERENTZ Schmitt	1
	SOULTZ Krafft	1
TOTAL	42	

À travers les réponses des parents, c'est évidemment l'enfant qui est au centre de cette enquête, lui et la poursuite de sa scolarité après le CM2 bilingue. Parmi les 42 réponses obtenues, 23 concernent des filles et 19 des garçons. Les élèves décrits font pratiquement tous partie d'une même

¹ Actuelle école des Roses

classe d'âge : 37 sont nés en 1998. Leur place dans la fratrie varie : pratiquement la moitié d'entre eux sont les premiers-nés et il y a un maximum de trois enfants par famille. Les résultats révèlent que près de trois quarts des sœurs et frères sont également scolarisés dans des sites bilingues, soit 19 dans le primaire et 10 dans le secondaire.

3. Les attentes des parents en début de parcours bilingue

Nous présenterons d'abord quelques considérations générales avant d'exposer les résultats de l'enquête pour chacun des domaines traités.

Le premier domaine de recherche concerne l'introduction d'une première langue vivante à l'école. La plupart des chercheurs sont d'accord sur un point : plus tôt on commence, plus c'est bénéfique pour l'enfant ! Daniel Gaonac'h (2006 : 10) se réfère à « l'idée d'une « période critique » durant laquelle le cerveau serait disponible pour certaines formes d'apprentissage, avant que ne disparaisse totalement ou partiellement cette disponibilité ». La durée d'exposition à la langue est un déterminant majeur des apprentissages, mais ne peut suffire. D'après lui, le fondement premier des acquisitions, qu'elles soient implicites ou explicites, est la mémorisation, donc l'entraînement régulier. Jean Petit (2001 : 43) précise « qu'un bilinguisme véritable ne peut être que précoce et [...] est susceptible d'apporter des avantages considérables ». Lesquels ? Le bilinguisme précoce est un important facteur de stimulation intellectuelle favorisant la conceptualisation, la symbolisation, la souplesse idéatoire, la faculté d'abstraction et la capacité de résoudre des problèmes. L'acquisition précoce et intensive d'une deuxième langue a justement des répercussions positives sur la maîtrise de la langue maternelle.

[...] Ceci peut s'expliquer par l'activation intellectuelle plus grande, mais surtout par les possibilités de comparaisons linguistiques conscientes et inconscientes qui découlent du maniement des deux langues par l'apprenant. (Petit 2001 : 48)

La situation souvent décrite comme idéale est l'immersion totale (temporaire) comme elle est, par exemple, pratiquée dans les écoles privées bretonnes (Diwan), basques (Ikastolak), catalanes (Bressola) ou occitanes (Calendretas). Mais un temps d'exposition de douze heures à une seconde langue peut également être bénéfique aux élèves de « classes bilingues ». Lorsqu'on se réfère aux résultats des évaluations nationales en français et mathématiques de l'école élémentaire, on constate qu'ils ne sont pas encore meilleurs que les élèves de « classes monolingues » au CE2, mais le sont, deux années plus tard, au CM2, y compris en français.

En effet, l'éducation linguistique en deux langues rend les enfants aptes à comprendre le mécanisme des langues et leur facilite également l'acquisition ultérieure de langues supplémentaires : « La langue cible est mieux apprise si elle est langue d'enseignement dans un cursus bilingue que si elle est enseignée de manière traditionnelle, c'est à dire comme objet d'apprentissage » (Geiger-Jaillet 2005 : 85). Les effets d'un tel apprentissage ne sont cependant pas seulement cognitifs, stratégiques et métalinguistiques, ils présentent également des bénéfices culturels.

[...] Il n'y a pas que des motivations purement utilitaires d'une langue qui comptent dans un parcours institutionnel bilingue. Par exemple, prendre en considération des compétences dialectales est un enjeu important qu'il convient de mettre au crédit du respect culturel. (Geiger-Jaillet 2005 : 96)

Certaines études montrent que les élèves issus de ces cursus bilingues adoptent des attitudes positives en termes de représentation affective envers les langues, les cultures et les locuteurs des différentes langues. Ils gagnent ainsi en confiance en eux-mêmes et dans leurs capacités à apprendre des langues, et deviennent plus tolérants et ouverts au monde qui les entoure. Ces nombreux avantages sont autant de sources d'épanouissement pour de jeunes élèves, non seulement sur le plan intellectuel et culturel, mais aussi sur le plan personnel et sociétal. Ils favorisent une plus grande capacité de communication avec autrui et multiplient ainsi les occasions de rencontres, de loisirs, d'études et plus tard, d'ouverture sur le monde du travail. Alors interrogeons-nous sur ce qui, à premier abord, peut motiver les parents à inscrire leur enfant dans une classe ou section bilingue. Ont-ils connaissance de tous ces atouts qu'offre le bilinguisme précoce au moment de la petite enfance quand ils inscrivent leur enfant dans une structure bilingue ? Les réponses apportées dans le tableau 2 à cette première question de recherche vont dans ce sens.

Tableau 2 : Choix de la scolarisation en site bilingue par ordre d'importance

Question n° 5 : <i>Quelle importance ont eu les propositions suivantes dans le choix de la scolarisation de votre enfant en site bilingue ?</i>	
PROPOSITIONS	Nombre de fois cité (n=42)
C'est un avantage pour notre enfant d'apprendre très tôt une autre langue.	41
Notre enfant aura plus de chances dans sa future vie professionnelle.	39
Il y a la proximité géographique avec l'Allemagne.	38
Notre enfant pourra développer ses capacités intellectuelles.	34
Notre enfant pourra s'épanouir personnellement dans deux langues à l'école.	33
Notre enfant pourra découvrir la culture de nos voisins.	31
Il y a la proximité géographique avec la Suisse.	24
Nous parlons déjà plusieurs langues dans la famille.	24
Cela permettra à notre enfant d'être scolarisé dans une meilleure classe.	22
Ses frères et sœurs ont déjà fait une bonne expérience en site bilingue.	13
Des proches nous l'ont conseillé.	4

Après les onze propositions qui leur étaient soumises, les participants avaient la possibilité de donner leur propre avis sur la question. Leurs remarques mettent principalement l'accent sur les langues, leur apprentissage dans le contexte scolaire :

« meilleur apprentissage d'une seconde langue en Sixième » (parent 9) ; « l'apprentissage de plusieurs langues est une chance pour les enfants » (parent 12)

et leur transmission dans la cellule familiale :

« notre fils [...] a des parents de nationalité mixte » (parent 13) ; « nous sommes une famille mixte franco-bulgare » (parent 12) ; « facilité de contact ponctuel avec les grands-parents vivant en Allemagne » (parent 30).

Ces parents indiquent que l'apprentissage de plusieurs langues permet, par la suite, une grande ouverture au monde.

L'apprentissage précoce d'une autre langue arrive ainsi en premier lieu dans les réponses de la grande majorité des répondants. À leurs yeux, il ne présente pas seulement des bénéfices cognitifs, mais il est également considéré comme un enjeu pour l'avenir professionnel de l'enfant, tout particulièrement dans cette région transfrontalière avec l'Allemagne et la Suisse. Un parent a même suggéré : « Vous auriez pu ajouter l'obtention de l'Abi-Bac¹ comme élément important dans un CV et professionnellement par rapport à la région » (parent 9).

Les perspectives professionnelles sont citées en deuxième priorité par les répondants. Une maîtrise suffisante de l'allemand permet à de jeunes diplômés d'augmenter leurs chances de trouver un emploi de l'autre côté du Rhin. À l'heure de la construction européenne, l'Allemagne, en situation de baisse démographique, a besoin de main-d'œuvre qualifiée pour faire face au besoin croissant des entreprises. Cette pénurie est un vrai souci pour l'économie allemande au cours des prochaines années. Pour 2014 déjà, le pays aura besoin d'environ 220 000 ingénieurs, biologistes et techniciens (Afhüppe 2010).

À part les avantages cognitifs et les visées professionnelles, l'analyse des données relatives aux motivations des parents souligne que le choix de la filière bilingue n'est pas uniquement celui de familles bilingues. Dans près de la moitié des familles, les parents ne parlent qu'une seule langue, c'est-à-dire le français. L'apprentissage précoce d'une deuxième langue à l'école est-il alors choisi par les parents parce qu'il n'est pas – ou plus – proposé à la maison ?

L'engagement dans une structure bilingue dès l'école maternelle est une chance pour les enfants : les parents en sont pleinement conscients. La plupart d'entre eux y inscrivent d'ailleurs leur enfant à partir de la petite section (première année de scolarisation) – quand celle-ci propose l'offre bilingue. En Alsace, les ouvertures de classes ou de sections bilingues – plus nombreuses dans le Haut-Rhin – à partir de la petite section sont nettement plus fréquentes. En 2009-2010, l'année de notre enquête, seules 8 écoles maternelles sur 64 dans le Bas-Rhin et 11 écoles maternelles sur 99 dans le Haut-Rhin accueillaient les élèves uniquement à partir de la moyenne section. Parmi les 21 sites bilingues mentionnés par les parents ayant renseigné le questionnaire figurent quatre sites qui n'accueillent les élèves en classe bilingue qu'à partir de la moyenne section. Et même si les autres sites observés proposent l'ouverture d'une classe ou d'une section bilingue

¹ Double délivrance de l'*Allgemeine Hochschulreife (Abitur)* allemand et du baccalauréat français.

à partir de la petite section, tous les élèves n'ont pas pour autant intégré le cursus dès leur entrée à l'école maternelle : 27 en Petite Section ; 10 en Moyenne Section ; 3 en Grande Section et 2 au Cours Préparatoire. L'intégration d'élèves en cours de scolarité est exceptionnelle et n'est autorisée qu'après un test de connaissances linguistique. Il est alors intéressant de s'interroger sur les deux élèves qui ont intégré le site bilingue au CP. Il s'agit d'un garçon et d'une fille, tous deux scolarisés dans un site bilingue bas-rhinois. Les renseignements apportés par leurs parents indiquent qu'ils sont issus de couples mixtes franco-allemands. Pour ces deux élèves, le contexte familial est un atout pour leur niveau linguistique et facilite le bilinguisme scolaire.

4. La transmission des langues dans les familles

D'après Gilbert Dalgalian (2000), c'est dans le milieu familial et social que le très jeune enfant doit trouver les incitations indispensables pour la communication en général et pour les langues en particulier, qu'il s'agisse d'une éducation en contexte monolingue ou plurilingue. Pour lui, la famille doit être un exemple par ses habitudes, ses représentations et son attitude face aux langues, tout particulièrement celles qui sont régionales et minoritaires. Elle doit veiller à les valoriser en les transmettant le plus naturellement possible afin d'éviter qu'elles ne provoquent plus tard des blocages ou des résistances à l'acquisition des langues dans le contexte scolaire. Une forte valeur affective leur est souvent associée. Cependant, selon Barbara Abdelilah-Bauer (2008 : 162),

[...] l'éducation bilingue de l'enfant est d'autant plus difficile quand incombe à un seul des conjoints la tâche de la transmission de la langue d'origine. Celle-ci est d'office minoritaire par rapport à la langue de l'autre conjoint et de la société.

Cette transmission est loin d'être une évidence ; elle demande réflexion, mise en place de stratégies, construction sur le long terme, persévérance et conviction, comme l'a très bien montré Susanne Mahlstedt (1996) en analysant les facteurs de réussite et d'échec de la transmission du bilinguisme dans des familles franco-allemandes. Les recherches conduites sur ce sujet ces dernières années sont abondantes. On peut citer Christine Hélot (2007 : 62) qui observe que « [...] le développement de la bilingualité chez l'enfant demande un investissement particulier de la part des parents, un désir fort de transmettre sa langue et sa culture, et un attachement aux valeurs liées à cette langue ».

Diverses langues ne peuvent coexister dans la famille que si sont assignées des fonctions différentes à chacune. C'est ce qu'avait déjà évoqué Claude Hagège (2000 : 41) : « l'environnement et les circonstances et espaces de vie : foyer familial, crèche, école, groupe de compagnons, lieux de divertissement » sont des facteurs déterminants dans le développement de diverses compétences.

L'enquête *Étude de l'histoire familiale* réalisée par l'INSEE (Clanché 2002), en même temps que le recensement de 1999, révèle que 66 % des parents issus de l'immigration transmettent leur langue en France, alors que les locuteurs d'une langue régionale ne sont que 37 % à l'utiliser avec la génération suivante. La réforme constitutionnelle de 2008 qui a inscrit les langues régionales dans la Constitution française n'a pas encore changé le comportement des locuteurs (Filhon, 2010). Toujours d'après cette enquête de l'INSEE (Clanché 2002 : 1), « la mixité linguistique est rare : 5 % des adultes parlaient des langues différentes avec leurs deux parents ». La transmission des langues concernait autant les langues régionales que les langues étrangères ; elle n'a d'ailleurs pas évolué de façon similaire au fil du siècle. Alors que la transmission des langues régionales diminuait, celle des langues étrangères augmentait, du fait de l'immigration. À la différence des langues étrangères, la majorité des langues régionales ont été transmises de façon occasionnelle, et le plus souvent en accompagnement du français et par un seul parent. L'exception à la règle est l'alsacien qui était encore il y a une génération la langue la mieux transmise (Héran/Filhon/Deprez 2002 : 3) : davantage sur le mode habituel (660 000 personnes) que sur le mode occasionnel (240 000 personnes).

Aujourd'hui, même si l'alsacien est considéré comme « deuxième langue régionale de France » (Duée 2002 : 3), après l'occitan, il ne fait plus suffisamment partie du paysage linguistique alsacien. Il n'a pratiquement plus de statut officiel. Depuis quelques années, il est en régression constante. D'après Michel Duée (2002), le dialecte alsacien est nettement moins pratiqué par les jeunes générations, les parents le transmettent de moins en moins aux enfants, et s'il est transmis, cela se fait le plus souvent en coexistence avec le français. La baisse a commencé avec les générations d'après-guerre : c'est en effet à cette époque que la pratique du français a été fortement encouragée pour des raisons politiques.

[...] De nos jours, presque tous les enfants nés en Alsace parlent le français avec leurs parents, et seulement un enfant sur quatre parle l'alsacien. Par ailleurs, quand le dialecte est parlé entre parents et enfants, il devient de plus en plus une langue occasionnelle : parmi l'ensemble des enfants nés en Alsace, seuls 10 % des enfants ap-

prennent aujourd'hui l'alsacien de façon habituelle, contre 80 % jusque dans les années 40. (Duée 2002 : 6)

Si le dialecte alsacien est principalement conditionné par la transmission de parent à enfant, son évolution est en danger... et ses jours sont comptés ! À l'aube du troisième millénaire, n'est-il pas grand temps de réagir pour que l'alsacien ne meure pas ? Mais comment le sauvegarder, le revaloriser, voire le réapprendre ? À qui faut-il alors confier cette tâche si les parents sont démissionnaires ?

Même s'il est petit à petit réintroduit dans les écoles, son apprentissage dans un cadre scolaire n'est pas suffisant pour sa sauvegarde si la transmission est inexistante dans le cadre familial. Le site de l'Académie de Strasbourg (2011) et plusieurs de ses publications conseillent vivement aux parents dialectophones « de reprendre ou de consolider l'emploi du dialecte avec les enfants ». Ces dernières années, de plus en plus de campagnes médiatiques pour la promotion des langues régionales voient le jour. Elles ne se limitent pas seulement à encourager la pratique de l'allemand en Alsace, mais visent également le maintien du dialecte alsacien¹. Plus récemment, pour inciter les jeunes à découvrir ou redécouvrir les joies de parler l'alsacien, l'Office pour la Langue et la Culture en Alsace (OLCA) a lancé iYo², une application gratuite qui se veut innovante, originale et ludique. Le recours aux nouvelles technologies ouvre de nouveaux horizons et tente de cibler un public jeune. À travers elles, les langues régionales pourraient retrouver une place dans les familles et dans la société.

Mais le chemin est encore long : parmi les futurs enseignants du primaire, par exemple, recrutés en 2005-2006 pour l'enseignement bilingue en Alsace, seuls 17 % avaient tenté une sensibilisation aux dialectes et à la culture alsacienne lors de leur stage final en responsabilité de trois semaines dans des classes paritaires bilingues (Geiger-Jaillet 2006 : 371). La fermeture du Centre de formation de Guebwiller dédié à ces enseignements en 2011 a réduit la dynamique de recherche autour de ces thématiques.

Le deuxième domaine traité dans notre étude est le contexte linguistique familial et social de l'enfant. Le tableau 3 nous révèle que les principales langues véhiculées dans les familles sont le français, l'allemand et l'alsacien. Cependant, la prédominance du français est une évidence. Dans

¹ Le portail qui donne envie d'apprendre l'allemand et l'alsacien : <http://www.alsace-langues.com/>.

² L'OLCA : <http://www.olcalsace.org/fr/iyo-la-premiere-application-qui-vous-fait-parler-alsacien>.

la grande majorité des cas, il est parlé avec tous les membres de la famille et surtout avec les amis.

Tableau 3 : Langues parlées avec les membres de la famille et les amis

Questions n° 12-17 :						
<i>Quelles sont les langues parlées par votre enfant ? Avec...</i>						
	<i>le père</i>	<i>la mère</i>	<i>les frères et sœurs</i>	<i>les grands-parents paternels</i>	<i>les grands-parents maternels</i>	<i>les amis</i>
Français	36	39	36	34	35	42
Allemand	8	10	6	9	8	11
Alsacien	6	8	3	7	11	4
Anglais	1	4	1	-	-	1
Bulgare	1	1	1	-	1	1
Portugais	1	-	-	1	-	-
Arabe	-	-	-	1	-	-
Ewondo	-	-	-	1	-	-
<i>(non-réponse)</i>	1	-	5	2	-	-

Seules quelques exceptions sont confirmées par les données récoltées. Dans ces cas précis, la langue première de l'un ou l'autre parent – ou des deux –, ou encore d'un grand-parent n'est pas le français. Il s'agit alors, la plupart du temps, de l'allemand, de l'alsacien ou d'une langue européenne. L'enquête dévoile l'existence de quelques couples mixtes, localisés dans le nord de l'Alsace, et ayant choisi le principe un parent/une langue comme stratégie de transmission de deux langues différentes au sein de la famille. Il s'agit principalement du français et de l'allemand, exceptionnellement de l'alsacien. En nous basant sur les déclarations des quelques personnes enquêtées, nous en arrivons à la même conclusion que Michel Duée en 2002: en 2010, l'alsacien est encore parlé dans une famille sur quatre. En effet, dans onze familles de l'enquête, l'alsacien est transmis soit par un des parents (8) soit par les deux (3). Ces trois familles sont domiciliées à Haguenau. L'étude de l'INSEE révèle également que l'alsacien est davantage parlé dans le nord du Bas-Rhin. Il l'est nettement moins dans les trois grandes agglomérations que sont Strasbourg, Mulhouse et Colmar.

L'enseignement bilingue est ainsi majoritairement choisi par des familles francophones. Il ne l'est pas tant pour renforcer une langue déjà présente à la maison, mais plutôt pour en apprendre une nouvelle, qui n'est autre

qu'une des langues régionales de France. Les parents sont-ils conscients que leur enfant apprend une langue régionale ou pensent-ils que l'allemand n'est qu'une langue vivante étrangère, la langue du voisin ? Eri Churiki (2007) a montré que leur choix se portait principalement sur l'allemand, langue internationale. Il est légitime de se demander si ce sont les élèves issus des familles avec un attachement régional qui abandonnent principalement le cursus bilingue à l'issue du primaire.

5. Le cheminement des parents

Pour être efficace, l'apprentissage bilingue doit se poursuivre de la maternelle jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Comme nous l'avons vu plus haut, les raisons pouvant pousser les parents à choisir un projet bilingue pour leur enfant sont déterminantes dans la suite de la scolarité de celui-ci. Les parents jouent en effet un rôle important dans l'accompagnement de leur enfant. Comme le démontrent ailleurs Louis Porcher et Dominique Groux (1998),

Les parents, consciemment ou non, créent chez leur enfant des motivations, notamment celles d'apprendre. Un enfant qui voit ses parents s'impliquer dans le cadre scolaire se sent beaucoup plus motivé.[...]. (Geiger-Jaillet 2005 : 175)

Il s'agit de développer et d'entretenir la motivation de l'enfant pour le cursus bilingue fréquenté et pour la langue choisie. Pour cela, il est recommandé de mettre l'enfant en contact régulier avec la langue allemande en dehors du milieu scolaire par des déplacements occasionnels en Allemagne ou en Suisse alémanique (visites, voyages, activités sportives ou culturelles, colonies ou camps de vacances, séjours linguistiques...); par l'utilisation de ressources adaptées à son âge et à son niveau de langue (albums, vidéos, CD-ROM, DVD, jeux éducatifs, émissions télévisées...); par des rencontres avec des locuteurs natifs (voisins, correspondants, nourrice, fille au pair...). Bref, il faut accompagner l'enfant dans sa scolarité bilingue (Geiger-Jaillet 2005).

De plus, il est vivement conseillé aux parents dialectophones de reprendre ou de consolider l'emploi du dialecte avec leur enfant en vue de soutenir le projet bilingue par cette pratique linguistique : « L'accueil en dialecte [...] va ainsi faciliter une plus rapide transition vers un enseignement en français [...] tout en veillant à conserver l'usage de l'alsacien. » (Académie de Strasbourg 1991 : 38).

Les parents ont ainsi un rôle déterminant dans le parcours choisi et leur implication peut fortement influencer sur l'enfant. C'est ce que constate Hettling (2012) dans une récente étude :

Eine positive Einstellung der Eltern gegenüber der Fremdsprache und der damit verbundenen Kultur sind wichtige Komponenten in der Sprachausbildung ihrer Kinder. Kinder können am bilingualen Unterricht effektiver teilnehmen, wenn sie merken, dass ihre Eltern sowie die Lehrerinnen und Lehrer vom Sinn des bilingualen Lernens überzeugt sind. (Hettling 2012 : 20)

Le troisième domaine abordé dans notre recherche avait justement trait au cheminement des parents face au choix qui se présentait à eux, et à leur enfant, à la fin du parcours bilingue dans le primaire. Quels sont ces choix et quelles sont les difficultés rencontrées à ce moment précis de la scolarité ?

Dans la plupart des cas, la décision a été prise en étroite concertation avec les principaux intéressés, c'est-à-dire les enfants eux-mêmes, car leur avis a largement été pris en considération (voir figure 1). Il s'agit donc bien d'un projet de famille.

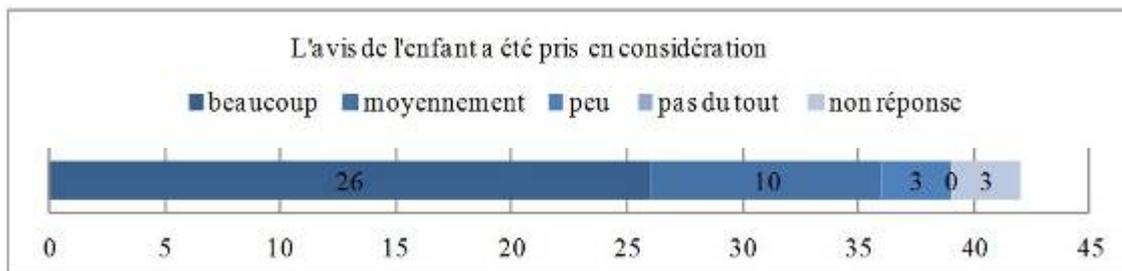


Figure 1 : Prise en considération de l'avis de l'enfant

Cependant, on constate que les parents ont peu demandé conseil autour d'eux. Ceux qui l'ont fait se sont essentiellement adressés aux enseignants de leur enfant et à d'autres parents de l'école (voir figure 2).

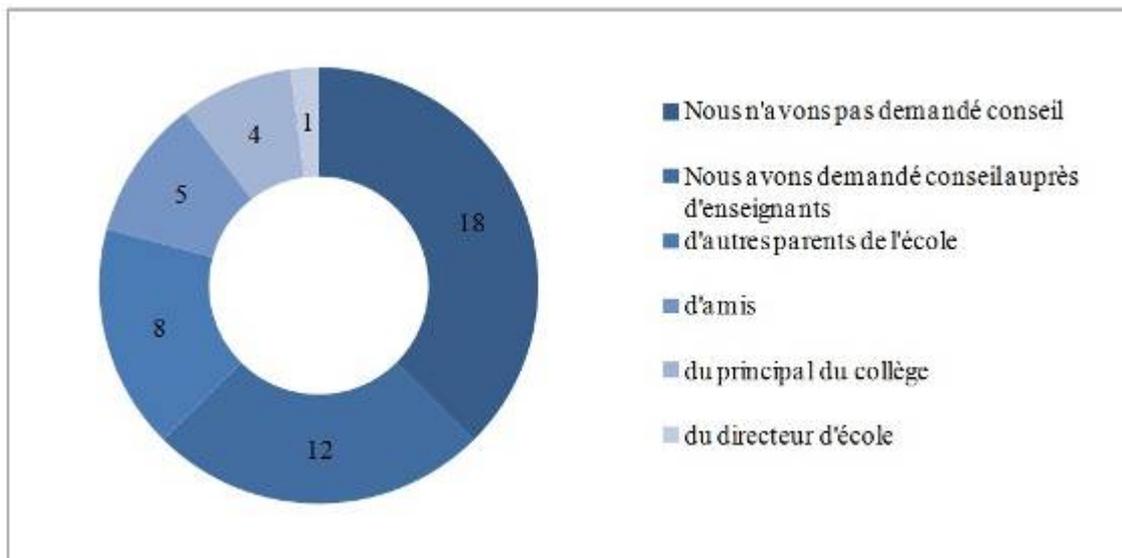


Figure 2 : Demande de conseil auprès d'autres personnes

Mais avaient-ils vraiment besoin de conseils ? Certains parents savaient très précisément ce qu'ils souhaitaient pour leur enfant : orientation en école privée, en sport études, par exemple.

L'analyse des données fait également apparaître que les parents dont les enfants poursuivaient le cursus bilingue au collège en 2010-2011 avaient davantage de facilités à prendre une décision que ceux dont les enfants ne continuaient pas. Parmi ces parents-là, certains se sont exprimés librement en apportant des précisions à ce sujet.

Parent 24 : « L'organisation par l'Éducation nationale des sections ou classes bilingues est trop chaotique, on ne réfléchit pas aux moyens nécessaires avant de proposer une ouverture de site. Les conditions nécessaires pour une continuité, *a minima* équitable avec les monolingues, ne sont pas réunies. Il s'agit d'un problème d'organisation et non de capacité de l'enfant. [...] »

La difficulté ne relevait pas tant des capacités des élèves à poursuivre le parcours bilingue, mais plutôt des problèmes liés au manque de moyens – ou de volonté – mis en œuvre dans la continuité d'un parcours complet.

6. La problématique du choix de la classe de sixième

Claudine Gerbeau (1996) a souligné, il y a plus de quinze ans, combien il est important que les élèves puissent poursuivre leur apprentissage dans la continuité et la cohérence, ces deux principes de base de l'ensemble du dispositif de l'enseignement des langues étant essentiels pour la « crédibilité de l'opération », écrit-elle. Il faut pouvoir assurer la cohérence des formations en langue et proposer des voies de formation s'adaptant aux acquis antérieurs et bien entendu à la motivation des jeunes élèves.

En 2005, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école a lancé un plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères dont la volonté est « de préparer les élèves à la mobilité européenne et internationale et à l'intensification des échanges internationaux » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, MENESR 2006). La maîtrise des langues vivantes, et particulièrement de leur pratique orale, fait désormais partie des compétences indispensables définies par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) élaboré par le Conseil de l'Europe en 2001. Considérant ces objectifs clairement définis, plusieurs parcours d'enseignement des langues vivantes sont alors proposés au collège : un dispositif général per-

mettant l'apprentissage de langues vivantes étrangères et/ou régionales et divers dispositifs spécifiques permettant leur renforcement.

La quatrième question de recherche nous fait entrer dans le vif du sujet. Le tableau 4 fait ainsi apparaître qu'à l'issue du CM2, les élèves des sites bilingues paritaires d'Alsace de notre échantillon poursuivent majoritairement leur scolarité en sixième section bilingue en 2010-2011. Il s'agit de 28 élèves sur 42. Leurs parents auraient-ils compris la nécessité de continuer dans cette filière au-delà du primaire ? L'offre en section bilingue de collège est-elle suffisante ?

Tableau 4 : Sixième fréquentée à la prochaine rentrée scolaire (projection)

Question n°18 :	
<i>Quelle classe fréquentera votre enfant à la prochaine rentrée scolaire ?</i>	
PROPOSITIONS	Nombre de fois cité (n=42)
6ème section bilingue	28
6ème section bilingue avec deux langues vivantes étrangères	10
6ème section bilingue avec deux langues vivantes étrangères et en 4ème nous prévoyons une section européenne	2
6ème section classique avec une langue vivante étrangère	1
6ème autre section	1
TOTAL	42

Parmi les propositions faites, certaines ne pouvaient guère être retenues par les participants. Il s'agit, d'une part, des classes de sixième de l'école européenne et de l'école internationale », toutes deux implantées exclusivement à Strasbourg, et d'autre part, de la proposition « Sixième section classique avec une langue vivante étrangère et en quatrième nous prévoyons une section européenne ». Cela peut s'expliquer par le faible échantillon de la population cible. Un parent a précisé que son fils poursuivait en « sixième sports études football ».

Qu'en est-il de ces élèves qui ne poursuivent pas la voie bilingue –pensée et présentée comme étant la continuité du dispositif? Dans la tête des parents mal informés, la voie bilingue est clairement « en concurrence » avec

d'autres voies qui sont proposées au collège. La diversité de l'offre dans l'enseignement des langues vivantes au collège est en effet conséquente et attractive. Le choix entre le bilingue et les autres dispositifs peut donc être difficile à faire. Pourtant, les données récoltées montrent que les parents dont les enfants ne continuent pas la voie bilingue optent principalement pour un dispositif de renforcement des langues vivantes, un dispositif bi-langue¹ dans lequel sont enseignées simultanément deux langues vivantes, généralement l'anglais et l'allemand en Alsace. Les langues trouvent encore une place importante dans ce dernier choix et l'allemand n'est pas évincé.

Cependant, l'apprentissage *d'une* langue étrangère n'est pas l'équivalent d'un apprentissage *en* langue ; les deux devraient être complémentaires. L'enseignement d'une discipline (ou de plusieurs) en LV2, dont les bénéfices sont avérés à l'école primaire, ne fait pas partie du dispositif bi-langue, aussi attractif soit-il. C'est pourtant ce que les élèves préfèrent : faire de réels apprentissages dans et à travers une langue, plutôt que de se mettre en situation factice de pratique de la langue en cours d'apprentissage. Les parents auraient-ils tendance à conseiller l'apprentissage « simple » d'une langue vivante étrangère qui ressemble plus à leur propre parcours ? Vu l'âge des parents, tous n'ont pas pu bénéficier d'un enseignement en LV2 ou LV3 pendant leur propre scolarité.

Intéressons-nous enfin aux quatorze élèves qui ne poursuivent pas la voie bilingue au collège. Pourquoi abandonnent-ils ainsi à mi-parcours ? Le tableau 5 donne quelques pistes pouvant être à l'origine du désengagement familial ou parental.

¹ A noter que le cursus bi-langue se superpose souvent au bilingue...

Tableau 5 : Ordre d'importance des propositions liées à l'abandon du cursus bilingue

Question n° 19 : <i>Au cas où votre enfant ne fréquentera pas la 6^{ème} section bilingue, quelle importance ont eu les propositions suivantes dans le choix d'orientation ?</i>						
PROPOSITIONS	Très important	Important	Peu important	Pas du tout important	Non réponse	Total
Il y aura une surcharge de travail en 6 ^{ème}	3	5	2	4	-	14
Il y a trop de matières enseignées en langue allemande en section bilingue au collège	1	8	1	4	-	14
L'allemand est trop difficile pour notre enfant	1	5	2	6	-	14
Nos ainé(e)s ont fait une mauvaise expérience en section bilingue au collège	3	1	2	6	2	14
Nous ne pouvons pas aider notre enfant pour les devoirs en langue allemande	2	2	4	6	-	14
Notre enfant veut rester avec ses copains	1	3	2	8	-	14
Le collège qui propose une section bilingue est trop éloigné du domicile	2	0	4	8	-	14
Nous sommes attirés par d'autres structures d'enseignements	1	1	2	9	1	14

La principale raison évoquée par les parents est une surcharge de travail présumée à l'entrée du collège. C'est compréhensible, mais valable pour tout futur collégien, quelle que soit la voie dans laquelle il s'engage. Au-delà des changements nécessaires dus au passage en collège (orientation dans un espace plus vaste ; pluralité des disciplines et des enseignants ; pratiques pédagogiques différentes...), certaines difficultés rencontrées peuvent néanmoins être spécifiques au parcours bilingue. Les parents soulignent que l'effort cognitif à fournir est très important : l'allemand est, selon eux, une langue difficile et les matières enseignées en langue allemande sont nombreuses. C'est ce qu'a confirmé une enquête académique de juillet 2011.

[Les parents] craignent en effet la part trop importante des disciplines étudiées en allemand (mathématiques, géographie, puis histoire), qui peuvent représenter les 2/3 du volume horaire en allemand. (Le Pellec Muller, 2011 : 2)

De facto, l'allemand, n'était-il pas déjà difficile à l'école primaire où la moitié du volume horaire était dispensé dans cette langue et où des disciplines jugées capitales comme les mathématiques étaient enseignées en allemand, préparant la continuité pratiquée au collège? Ou bien cette inquiétude n'avait-elle pas lieu d'être à cette étape antérieure?

La deuxième raison avancée par les parents est que la continuité n'est pas assurée dans les meilleures conditions. L'Éducation nationale garantit, certes, qu'à l'issue de l'école primaire les élèves poursuivent normalement leur scolarité en sixième bilingue, « soit dans un collège de secteur, soit dans un collège proche qui propose cette voie » (Académie de Strasbourg, 2011). Pourtant, pour les parents, le terme « proche » n'a apparemment pas la même signification que pour l'institution. Certaines « solutions » ne sont pas acceptables au niveau de l'organisation familiale, notamment les trajets, comme en témoignent deux parents.

Parent 3 : « Pas de Sixième bilingue au collège de Marckolsheim, bien que 8 élèves désiraient continuer le cursus bilingue au collège de Marckolsheim. Les parents refusent de faire prendre le bus aux enfants qui s'absenteraient pour la journée (départ à 7h15, retour vers 17h45) alors qu'un collège se trouve au lieu de résidence des enfants ! »

Parent 36 : « Notre enfant va suivre le cursus bilingue/bi-langue à Seltz. Le transport n'est pas assuré par le Conseil Général de Neuhäusel à Roeschwoog ! Sauf de prendre le bus à 6h35 avec les lycéens et d'attendre 3/4 heures dans la gare à 4 km du domicile ! Bonjour la motivation des enfants et parents de poursuivre l'enseignement bilingue. »

Les enfants de Marckolsheim devraient aller en sixième bilingue à Sélestat (14 km) et ceux de Roeschwoog à Seltz (11 km), alors que le collège de secteur se trouve à Soufflenheim (6 km).

Les deux parents ayant coché « très important » à la proposition concernant l'éloignement géographique du collège sont respectivement domiciliés à Marckolsheim et à Guebwiller. L'un d'eux argumente :

Parent 3 : « J'espère que cette enquête permettra de montrer que la continuité du cursus bilingue du CP au lycée est loin d'être assurée. Bien au contraire – plutôt que de donner aux enfants la possibilité de poursuivre leur

scolarité dans leur lieu de vie (du CP au collège, comme à Marckolsheim), on demande aux parents d'envoyer leurs enfants de 10 ans à Sélestat pour la journée, sans tenir compte de nos inquiétudes, de les séparer de leurs camarades de classe du primaire [...]. »

La vive insatisfaction qui se dégage des commentaires de certains parents est davantage liée à des problèmes structurels qu'à l'enseignement bilingue lui-même : problèmes d'organisation, manque de continuité, absence de stabilité... Elle se rapporte aussi à l'absence de reconnaissance des efforts fournis par les élèves – et par les parents, forcément – tout au long du cursus bilingue. Certains parents estiment que les élèves des classes bilingues paritaires – considérées comme des « privilégiées » – sont pointés du doigt, dévalorisés et pénalisés pour avoir fait le choix de l'apprentissage bilingue précoce.

7. Déperdition des effectifs ou poursuite dans d'autres filières ?

A partir du tableau 6, nous allons comparer les données officielles concernant les taux de déperdition/de poursuite communiquées par l'Académie de Strasbourg avec ceux de notre enquête.

Tableau 6 : Taux de poursuite en Sixième bilingue en 2010-2011 dans l'Académie de Strasbourg

Enseignement bilingue français - langue régionale (enseignement public)			
Langue régionale enseignée : allemand standard			
Effectifs	Académie	Départements	
	Strasbourg	Bas-Rhin	Haut-Rhin
2009/2010 CM2			
Nombre d'élèves	1198	687	511
Nombre de classes	56	31	25
% par rapport à l'effectif total	6 %	6 %	6 %
2010/2011 Sixième			
Nombre d'élèves	820	507	313
Nombre de sections	45	27	18
% par rapport à l'effectif total	5 %	5 %	5 %
Taux de poursuite (%)	68 %	74 %	61 %

Ces chiffres correspondent aux chiffres réels concernant les 1 198 élèves de la promotion 2009-2010. Ainsi, en Alsace, 68 % des élèves issus des CM2 bilingues ont poursuivi l'enseignement bilingue en Sixième. Comparable à celui des 67 % obtenu dans notre enquête (28 élèves sur 42), il correspond à un taux de déperdition pour la filière bilingue de plus de 30 %. Or, d'après la chargée de mission en Langues vivantes et Enseignement régionaux et internationaux de l'Inspection académique du Bas-Rhin, le taux de déperdition, variable selon les années, se situerait effectivement entre 15 % et 25 % dans le département du Bas-Rhin. Cependant, certains élèves scolarisés en CM2 bilingue public intègrent ensuite une sixième bilingue dans le privé. Dans ce cas, ce n'est donc pas une vraie « perte » pour le bilinguisme et l'allemand en Alsace. On peut penser qu'il en est de même quand les élèves s'orientent vers une sixième bi-langue, car ils ne sont pas non plus « perdus » pour l'allemand (cf. point 6).

Ainsi, la diminution des effectifs peut-elle avoir diverses origines et les régions françaises concernées par le dispositif de l'enseignement des langues régionales sont en contact pour partager des informations et/ou trouver des solutions. Luc Bonet et Mary Sanchiz font par exemple, le même constat concernant l'enseignement du catalan, en indiquant pour les Pyrénées Orientales, que « les effectifs accusent deux paliers critiques dans un cursus complet : la déperdition de l'entrée en sixième et celle de l'entrée en seconde » (Bonet/Sanchiz 2009 : 4). C'est évidemment la première qui est la plus grave, estiment-ils, en invoquant des raisons de surcharge des emplois du temps, de moyens horaires et de manque d'enseignants qualifiés.

Pour revenir en territoire alsacien, le bilan d'étape de la convention quadripartite État-Région 2007-2013 fait apparaître l'attractivité insuffisante de l'enseignement bilingue paritaire qui constitue le premier palier du dispositif. La proportion d'élèves suivant l'intégralité du cursus bilingue est trop faible selon les autorités scolaires. Sur l'ensemble des élèves de l'Académie de Strasbourg, ils représentent 10,5 % à l'école primaire¹ ; 4 % au collège² et 2,7 % au lycée avec la filière AbiBac (Le Pellec Muller 2011 : 2). Mais pour être tout à fait explicite, la filière AbiBac n'est pas la continuité voulue et souhaitée pour la fin du cursus bilingue en Alsace par

¹ Dans le primaire, les parents qui ne choisissent ou ne candidatent pas pour la filière paritaire bilingue se voient automatiquement attribués une place en classe monolingue avec 2/3 heures d'enseignement de l'allemand, langue étrangère, comme 1^{ère} langue vivante étrangère.

² À part la filière monolingue avec une langue vivante étrangère, les parents se retrouvent face à un choix plus large à faire : bilingue, bi-langue dès la Sixième, sections européennes dès la Quatrième ou d'autres types scolaires réservés à la ville de Strasbourg (classes internationales, École européenne).

les concepteurs de l'époque¹. Il s'agit d'un dispositif binational issu d'un accord franco-allemand, avec reconnaissance réciproque, qui implique l'obligation d'avoir un établissement partenaire étranger et limite volontairement le nombre d'élèves à 2-3 % des futurs bacheliers. Il arrive alors, par exemple, dans une ville de taille moyenne, que tous les élèves ayant réussi le Brevet des collèges avec option franco-allemande ne soient pas admis dans la filière AbiBac du seul lycée de la ville qui la propose². On voudrait démotiver des jeunes gens, on ne ferait pas mieux !

Alors qu'ici, on aurait des élèves volontaires pour une aventure bilingue commencée il y a longtemps, on essaie d'attirer d'autres jeunes – beaucoup moins intéressés – vers des filières scolaires avec l'allemand. Nous voulons parler du double débat suivant : développer des voies professionnelles orientées vers l'allemand ou les pays germanophones ou adapter, éventuellement avec une quotité d'allemand réduite, le dispositif de l'enseignement bilingue aux lycées professionnels – dans un contexte où de plus en plus d'élèves quittent le système éducatif sans diplôme et alors que la France peine à lutter efficacement contre l'échec scolaire. Le système éducatif allemand est cité pour une éventuelle adaptation de certaines de ses composantes dans le système éducatif scolaire français : il est ainsi question d'une orientation plus précoce vers des voies professionnelles, l'objectif étant de former davantage d'apprentis. L'idée du développement des voies professionnelles avec une forte dose d'allemand devient plus que nécessaire en Alsace, car le chômage des jeunes de moins de 25 ans est dorénavant de 23,7 % en France contre 7,4 % en Allemagne³. La perte de la langue allemande et des dialectes alsaciens a coûté des milliers d'emplois depuis une dizaine d'années et le niveau de chômage n'a cessé de grimper dans la même période à cause des emplois frontaliers perdus pour les Alsaciens.

Il est donc grand temps de développer des formations professionnelles ou technologiques bénéficiant d'un enseignement d'une discipline professionnelle en allemand, dans un souci d'une insertion professionnelle facilitée outre Rhin. Pour bien faire, il faudrait recommencer à former des enseignants du second degré à enseigner leur discipline en allemand – et en anglais, pourquoi pas (cf. Geiger-Jaillet/ Schlemminger 2014 sous presse).

¹ Note : contrairement à la Bretagne où le dispositif français/breton existe sous une forme plus ou moins paritaire de la maternelle à la Terminale.

² Il s'agit d'une seule classe de Seconde tous les ans. Nous ne citerons pas la ville concernée.

³ France : <http://data.lesechos.fr/pays-indicateur/france/taux-de-chomage-des-jeunes-de-moins-de-25-ans.html> . En Juillet 2014, le taux de chômage des 15-25 est de 5,6 % en Allemagne de l'ouest et de 9,2% dans les anciens Länder de l'Allemagne de l'Est. Source : <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/189105/umfrage/jugendarbeitslosenquote-nach-bundeslaendern/>

Le dernier mot de cette partie sera emprunté à un parent ayant participé à cette enquête et dont l'enfant continue dans la voie bilingue au collège.

Parent 39 : « Pour moi, il est important que l'enfant se sente bien en classe. Pour l'instant, il entre au collège en sixième bilingue ; s'il ne poursuit pas jusqu'à l'AbiBac ce n'est pas grave : toutes ces années d'allemand lui serviront tout de même. »

Même si cette touche d'optimisme n'a été apportée par qu'un seul parent, elle ouvre néanmoins une perspective positive et montre que les graines semées porteront tôt ou tard leurs fruits.

8. Conclusion

L'objectif de notre étude-pilote n'était pas tant de savoir combien d'élèves poursuivent ou quittent le cursus bilingue en Alsace, mais davantage de connaître les raisons qui sont à l'origine d'un abandon de la filière paritaire français/allemand à l'issue du primaire. Nous avons dorénavant des premières pistes d'exploitation : les incertitudes d'organisation, de poursuite, de contenus de la filière et de son positionnement par rapport aux autres filières de collège, mais également les incertitudes liées aux moyens humains (recrutement d'enseignants de DEL2) pèsent fortement en défaveur d'une poursuite de l'aventure bilingue par les familles – même si la généralisation des résultats n'est pas possible vu la taille réduite de notre échantillon.

Toutefois, pour une nouvelle étude – longitudinale de préférence – il serait intéressant de recourir à d'autres techniques pour recueillir des informations supplémentaires. L'entretien permettrait, par exemple, d'obtenir des réponses plus nuancées de la part des participants, de détailler certaines questions avec plus d'audace ou de revenir sur certaines. En effet, certains points n'ont pas été abordés puisque l'enquête a été proposée dans le milieu scolaire, dans lequel prudence et discrétion s'imposaient.

Bibliographie

- ABDELILAH-BAUER, Barbara (2008) : *Le défi des enfants bilingues*. Paris : La Découverte.
- Académie de Strasbourg (2011) : Voie bilingue paritaire. En ligne : <http://www.ac-strasbourg.fr/publics/formation-etablisements/sections-et-voies-specifiques/voie-bilingue-paritaire/>.
- Académie de Strasbourg (1991) : *Le programme Langue et culture régionales en Alsace 1982-1990*. Strasbourg : CRDP d'Alsace.

- Académie de Strasbourg/ Rectorat (s.a.) : *Enseignement bilingue premier degré*. http://www-ac-zope.strasbourg.fr/sections/education_formation/offre_de_formation/enseignement_des_langues/copy_of_enseignement_bilingue/enseignement_bilingue/view.
- AFHÜPPE, Sven (2010) : *Brüderle-Vorstoss: Ausländer rein – Wirtschaft applaudiert*. En ligne : <http://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/bruederle-vorstoss-auslaender-rein-wirtschaft-applaudiert-seite-all/3505278-all.html>.
- GARABATO, Carmen / CELLIER, Micheline (2009): « L'enseignement des langues régionales en France aujourd'hui : état des lieux et perspectives », (4 pages), *Tréma* [En ligne], 31 | 2009, mis en ligne le 01 septembre 2011, Consulté le 03 août 2014. URL : <http://trema.revues.org/903>.
- BONET, Luc / SANCHIZ, Mary (2009) : *L'enseignement du catalan en tant que langue régionale en France – État des lieux 2009*, (10 pages), *Tréma* [En ligne], 31 | 2009. Mis en ligne le 24 février 2010, URL : <http://trema.revues.org/956>
- CHURIKI Eri (2007) : « Quel "enseignement bilingue" en Alsace ? » dans Nouveaux Cahiers d'allemand, 25^{ème} année, 2007/ 4. Nancy, ANCA, Groupe de lexicographie franco-allemande, 369-388.
- CLANCHÉ, François (2002) : *Langues régionales, langues étrangère : de l'héritage à la pratique*. Insee Première N° 830, février 2002, Paris : Insee. Recto-verso de 4 pages en ligne (en format pdf) : http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/IP830.pdf.
- DALGALIAN, Gilbert (2000) : *Enfances plurilingues – Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris : L'Harmattan.
- DERENDINGER, Brigitte (2012) : *Poursuite de la scolarité d'élèves issus de CM2 bilingues paritaires publics d'Alsace à l'exemple de la promotion 2009-2010*. Mémoire de master Formation trinationale plurilingue. Université de Strasbourg (manuscrit non publié).
- HÉRAN, François/ FILHON, Alexandra/ DEPREZ, Christine/ (2002) : *La dynamique des langues en France au fil du XX^e siècle. Population et société* N° 376, février 2002, Paris: Ined. À télécharger sur: <http://www.ined.fr/fr/publications/population-et-societes/la-dynamique-des-langues-en-france-au-fil-du-xxe-siecle/>
- DUÉE, Michel (2002) : *L'alsacien, deuxième langue régionale de France*. 3-6, In : *Chiffres pour l'Alsace*. Revue n° 12, décembre 2002, Paris : Insee Alsace. À télécharger sur: http://portal-lem.com/fr/langues/alsacien/donnees_essentiellles.html – (Rubrique : Documents)
- Emilangues (2008) : *Les chiffres clés des sections européennes ou de langues orientales 2010*. CIEP, Sèvres. En ligne : <http://www.emilangues.education.fr/references/chiffres-cles-des-selo/2010>
- FILHON, Alexandra (2010) : Transmission familiale des langues en France: évolutions et concurrence, 205-222, *Annales de démographie historique* 2010/1 (n° 119).
- GAONAC'H, Daniel (2006) : *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris : Hachette.
- GEIGER-JAILLET, Anemone (2013) : Les vingt ans de l'enseignement bilingue en Alsace : bilan critique et perspectives évolutives, *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, sept 3/2013, 241-253.
- GEIGER-JAILLET, Anemone / SCHLEMMINGER, Gérald (2014 sous presse) : Enseigner sa discipline dans une langue 2 – nouvelle formation continue pour le second degré en Alsace, *Tréma* [En ligne].
- GEIGER-JAILLET, Anemone / MORGEN, Daniel (2006) : Le bilinguisme alsacien au service des enfants et des familles, *Langues Modernes*, numéro "Enseigner le mal" 2/2006, 78-89.
- GEIGER-JAILLET, Anemone (2005) : *Le bilinguisme pour grandir*. Paris : L'Harmattan.
- GERBEAU, Claudine (coord.) (1996) : *Des langues vivantes à l'école primaire*. Paris : Nathan Pédagogie.
- HAGÈGE, Claude (1996) : *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.

- HÉLOT, Christine (2007) : *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- HETTLING, Neela (2012) : *Frühfremdspracherwerb Französisch und Mehrsprachigkeit an der Rheinschiene - Elternbefragung an drei Grundschulen im Raum Karlsruhe*. Masterarbeit trinationaler Studiengang Mehrsprachigkeit. Pädagogische Hochschule Karlsruhe (manuscrit non publié).
- LE PELLEC MULLER, Armande (2011) : *Adapter le cursus bilingue pour l'ouvrir plus largement. La lettre du recteur*. Strasbourg : Rectorat de l'Académie de Strasbourg. http://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/acad/Nous_connaitre/Lettre_Recteur_13_juillet_2011_A4.pdf
- MAHLSTEDT, Susanne (1996) : *Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien. Eine Analyse der erfolgsbedingenden Merkmale*. Frankfurt u.a. : Peter Lang.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR) (2010) : *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche [RERS 2010]*. DEPP, Paris. En ligne (en format pdf) : http://media.education.gouv.fr/file/2010/16/9/RERS_2010_152169.pdf.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR) (2011) : *Préparation de la rentrée 2009*. Circulaire n° 2009-068 du 20 mai 2009. Encart BO n° 21 du 21 mai 2009. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid27581/mene0911464c.html>.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche MENESR (2006) : *Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères*. Circulaire n° 2006-093 du 31 mai 2006. BO n° 23 du 8 juin 2006. <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm>.
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) : *Modalités de mise en oeuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire*. Circulaire n° 2001-167 du 5 septembre 2001 modifiée par la circulaire n° 2003-090 du 5 juin 2003.
- PETIT, Jean (2001) : *L'immersion, une révolution*. Colmar : Do Bentzinger.

PARUTION



Ïrjendwànn, zwìsche do ùn dert

30 poèmes en dialecte alémanique d'Alsace
d'Yves Rudio

Préface et illustrations de Raymond Piela

ISBN : 978-2-903850-48-7

EAN : 9782903850487

Prix : 9 €

76 pages

Mit diesem Gedichtsband möchten wir die Ungerechtigkeiten der modernen Welt, in der wir leben, an den Tag bringen. Sie lauern in jedem Erlebnis, in jeder Erwartung und vor allem in jedem Alptraum.

A travers ce recueil de poèmes, nous souhaitons mettre en lumière les injustices du monde moderne dans lequel nous vivons. Elles nous guettent dans chaque expérience, chaque attente et chaque cauchemar.



Yves RUDIO

Es gibt viel Noochlaufer, awer weni Noochdenker. De Yves het's verstande: Ufwache, üewer d' Latte hüpe un sin eijene Weij gehn, isch 's Los von dem wie lewe will, statt üewerlewe.

Do gibt's zwar ken Weijwieser meh, ken Reisefüehrer, ken Kompaß ... Doch numme der wie suecht kann au emol ebs finde, un numme wer sich Fröje stellt bekommt vielleicht emol e Antwort.

Et toujours disponible :

Yves RUDIO, *Ïrjends, zwìsche geschùt ùn morje, Werte ùn Schwäche vùn ùnsrer Welt*, 2013, SALDE, Strasbourg

30 poèmes en dialecte alémanique d'Alsace
Préface de Ronald EULER – Illustrations de Raymond PIELA
ISBN : 978-2-903850-43-2 - Prix : 9 € - 76 pages

Raymond PIELA



Société alsacienne et lorraine de diffusion et d'édition (SALDE)
5 Boulevard de la Victoire – 67000 STRASBOURG – Tél. +33 (0)3 88 36 48 30
Courriel : salde@free.fr – Internet : www.salde.fr

Cécile Couanault

Professeur des écoles bilingue, Ecole E. Storck, Guebwiller

LA SYNTAXE DE L'ALLEMAND À L'ORAL : LES DNL À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Introduction : contexte de l'analyse

Dans le cadre d'un TER en linguistique et didactique de l'allemand, j'ai été amenée à analyser certains aspects de la syntaxe de l'allemand à l'oral dans les DNL à l'école élémentaire. De par ma fonction de professeur des écoles bilingue en Alsace, en charge de la partie allemande, mes observations en classe m'ont amenées à réfléchir à la manière dont les élèves français de l'école élémentaire construisent leurs énoncés en allemand dans le cadre de ces apprentissages. Ces élèves, qui sont scolarisés depuis la petite section de maternelle dans le cursus bilingue mais ne pratiquent pas l'allemand dans le contexte familial, éprouvent beaucoup de difficultés à s'exprimer en L2, soit parce qu'ils cherchent à traduire mot à mot du français leurs réponses, soit parce qu'ils placent les éléments de la phrase au hasard, ce qui rend leurs réponses parfois incohérentes. Au-delà de l'apprentissage du vocabulaire spécifique – et bilingue - sans lequel l'apprentissage des concepts en DNL ne peut se faire, se pose, entre autres, la question de la correction syntaxique. L'article suivant propose d'analyser un corpus d'interactions enregistrées par mes soins dans une classe de cours élémentaire première et deuxième année (CE1 et CE2), dans le cadre d'activités menées en géographie et en sciences, en allemand, auprès des élèves de la classe bilingue où j'enseignais la partie allemande en 2013-2014.

Les élèves sont majoritairement francophones et ne pratiquent presque pas l'allemand ou l'alsacien à la maison. Les enseignements en L1 et en L2 se déroulent séparément et de façon monolingue, avec un enseignant pour une langue, comme il est préconisé en Alsace, mais il y a recours occasionnel à la L1 en début d'année, lors de séquences méta-langagières, comme la comparaison de phénomènes de langue entre la L1 et la L2, et lors d'apport de vocabulaire scientifique en DNL. Les interventions en L1 sont en principe proscrites en classe bilingue en Alsace. Mais des enfants de sept ou huit ans sont vite fatigués au bout d'une demi-journée passée en allemand et, voulant maintenir autant que possible l'attention de mon public, il me faut parfois opérer des retours en L1. S. Bechler souligne cette difficulté des enfants dans les enseignements en L2 (Bechler, 2010 :174-175). Utiliser aussi l'autre langue pratiquée par les enfants,

qui savent également que je la connais, peut réduire l'artificialité de l'échange scolaire et lui donner parfois l'authenticité d'une communication naturelle (Schneider-Mizony, 1997 :171). On ne peut occulter les difficultés qui sont liées à l'enseignement en langue étrangère à des enfants, en tout cas dans des circonstances « normales ».

Le mémoire analysait tout d'abord deux descriptions de photos de paysage: dans la première, appelée activité A, les élèves devaient réinvestir des connaissances déjà acquises sur les paysages de haute et moyenne montagne. Les structures clés fournies lors d'activités précédentes semblables ont facilité la production de phrases. C'était une activité très dirigée, au cours de laquelle ils devaient produire au moins six phrases et quelques questions destinées au groupe classe. La première activité A se situe dans la forme d'interaction de « reproduction », au cours de laquelle l'élève est amené essentiellement à reproduire ou répéter des formes syntaxiques connues.

La seconde activité, l'activité B, était également une description de photo au cours de laquelle les élèves travaillaient la recherche de sens: il s'agissait d'un paysage nouveau et du mode de vie peu connu qui s'y rattache. Cette seconde forme d'interaction de type « reconstruction collective » visait un questionnement plus ouvert. Je me suis posée en tant que source d'information et mon rôle consistait uniquement à répondre aux questions des enfants au sujet de ce paysage qu'ils ne connaissaient pas. Cette activité ne proposait pas de temps de préparation initial. Elle devait contraster avec la première et a donné lieu à un oral plus proche d'une conversation libre, et moins conventionnel que l'activité précédente.

Les activités A et B permettaient aux élèves de réemployer des tournures comme *im Hintergrund*, *im Vordergrund*, *links*, *rechts*, (etc.) et d'entraîner la position 2 du verbe suivi de son sujet. Ce type de tournure est un double défi pour les enfants : exprimer une idée abstraite, celle du plan dans l'image, dans une structure en allemand L2 qui est différente, car elle entraîne le placement du sujet après le verbe, ce qui n'est pas le cas en français L1. D'où la nécessité de proposer des situations d'expression orale qui nécessitent l'emploi de ce type de compléments spatiaux (groupes prépositionnels, adverbes), ce qui automatise la linéarisation correspondante.

Dans une activité C, les élèves ont été invités à réaliser une expérience sur une technique de filtration d'eaux usées et à faire part de leurs observations à partir d'une fiche mise à leur disposition. Ils ont conduit l'expérience par petits groupes et ont formulé par écrit leurs observations. La mise en commun écrite était importante pour la présentation orale qui a suivi : l'élève locuteur qui a rendu compte des observations a profité de cet aide-mémoire lors de son exposé

oral, ce qui lui a permis de complexifier son discours et de classer les informations qu'il voulait transmettre.

Les trois types d'activités A, B et C permettaient différentes formes d'échanges oraux. Les deux formes de reconstruction collective, dans les activités A et B, et le travail collaboratif, dans l'activité C, ont réactivé des structures apprises, mais dans un contexte différent. Les élèves jouissaient dans cette activité nouvelle pour eux d'une relative « liberté » pour essayer de construire des structures plus élaborées.

Le but de cet article est de décrire et de s'interroger sur la compétence des apprenants à construire des énoncés syntaxiques finis lors d'activités d'interaction orale en DNL. La première partie présentera les données quantitatives concernant les tours de parole des élèves, puis la partie 2 examinera les formes des énoncés produits lors de leurs réponses.

Analyse quantitative des tours de parole lors des interactions orales

La première analyse porte, dans le tableau 1, sur le nombre de tours de parole revenant aux élèves lors des interactions orales proposées dans les modules de géographie et de sciences. On peut constater d'une manière générale que la participation des élèves, traduite par le nombre de tours de parole à la ligne 3, est supérieure à celle de l'enseignante, reportée en ligne 2.

Tableau 1 - Taux de répartition des tours de parole lors des trois activités

	activité A	activité B	activité C	Total
total tours de parole	186	116	70	372
tours de parole enseignant	76	53	31	160
tours de parole élèves	110	63	39	212
% tours de parole élèves	59,1	54,3	55,7	57

L'activité A est celle qui affiche le pourcentage le plus élevé d'interventions. L'activité B a généré le taux de participation le plus bas. Le pourcentage de l'activité C est sensiblement plus élevé que la B. Reprenons brièvement les conditions d'exercice de chacune des activités. Pour A, les élèves se trouvaient dans une situation d'interaction orale basée sur la reproduction de phrases clés leur permettant de procéder à la description physique des paysages de moyenne

ou haute montagne. Les apprenants, disposant déjà du lexique nécessaire à ces descriptions, n'ont donc été que faiblement limités dans la production de leurs énoncés. Cette activité visait l'amélioration de la compétence langagière grâce au réinvestissement de tournures déjà pré-construites. Elle a suscité chez l'élève des reprises, des reformulations comme le montrent les exemples (1) et (2), des hésitations indiquées par des « euh », des pauses importantes, transcrites par (5.0) et des mots inaudibles rendus par XXX, comme dans l'exemple (3) :

(1) E1: **was ist das**¹/ (5.0²)

E9: der dauerschnee\

E1: **was ist das**/

(extrait de la transcription 3; 39-41)

(2) E2: wir können wandern/ (5.0) **im hintergrund da gibt ein euh**
sehe ich ein leub euh wald/(5.0)

(extrait de la transcription 2; 3)

(3) E2: hoeX rechts sehe ich die **euh XXX(5.0)**

(extrait de la transcription 1; 13)

Pour l'enseignant, cette activité a nécessité le recours à des stratégies comme le guidage, l'étayage, les corrections ou les explications, tant d'ordre disciplinaire que grammatical. Les activités B et C, dont les pourcentages sont assez proches, se situaient dans le cadre d'une interaction plus ouverte, dite de « reconstruction collective » et de « travail collaboratif ». L'interaction plus ouverte implique que les élèves rencontrent des difficultés liées soit aux contenus disciplinaires dans l'activité B soit aux constructions syntaxiques en activité C. A première vue des résultats chiffrés du tableau 1, il semble que l'interaction orale en DNL soit plus fructueuse lorsque les élèves ne se trouvent pas en « terrain inconnu » tant du point de vue lexical et syntaxique que des connaissances disciplinaires. En effet, la maîtrise de structures connues, dont le remplissage lexical change en fonction des besoins d'expression, favorise la prise de parole, si les apprenants disposent d'un minimum de lexique. D'une manière générale, l'enseignant a une forte influence sur le déroulement des interactions orales. D'une part il attribue les tours de parole et dispose ainsi d'un moyen de contrôle important sur la communication entre lui et les élèves. D'autre part il interagit avec les élèves, et

¹ Dans les extraits relevés, les faits de langue observés seront en gras.

² Le mode de transcription choisi est inspiré de la convention ICOR, élaboré par le laboratoire de linguistique conversationnelle de l'Université de Lyon 2. (5.0) traduit une pause au-delà de 2 secondes.

intervient à la suite de la plupart de leurs prises de parole. Son influence dans la production d'énoncés des élèves est majeure. Pierre Bange (1992: 11) montre au travers d'un schéma illustrant la «séquence d'élicitation », qu'en classe, c'est l'enseignant qui dirige entièrement le déroulement des échanges verbaux et que son évaluation a un rôle-clé, puisqu'elle définit les critères de poursuite de l'interaction. La « séquence d'élicitation » est constituée par trois étapes: 1) initiative ; 2) réplique ; 3) évaluation :

« Une fois qu'une séquence d'élicitation a été amorcée, l'interaction continue jusqu'à ce que la symétrie entre l'initiative et la réplique soit obtenue. Deux cas sont à considérer. Si la réplique attendue apparaît au tour suivant l'initiative, on a une séquence à trois tours de parole (initiative, réplique, évaluation). Si ce n'est pas le cas, l'initiateur emploie un certain nombre de stratégies jusqu'à ce que la réplique attendue apparaisse. C'est la séquence étendue.» (Mehan, 1979 : 52, cité par Bange, 1992 : 45)

Par le choix de ses critères d'évaluation, l'enseignant donne les orientations décisives pour la nature et le déroulement de la communication :

« Cette organisation de la prise de parole fait de la classe un type d'interaction très inégal dans lequel l'enseignant dispose d'un poids institutionnel considérable et l'organisation de la séquence donne à la communication une nature particulière: les échanges des interlocuteurs (initiative et réplique) y sont constamment soumis à une instance supérieure qui est entre les mains de l'un des interactants.» (Bange, 1992: 45)

Ce rappel a pour objectif de souligner l'aspect artificiel des activités d'interaction en L2 menées dans un contexte scolaire. L'école par le biais de l'enseignant, attend et valide un certain type de réponse des apprenants, comme la réponse par « phrases complètes ». Elle place ceux-ci dans un lieu prédéfini de productions d'énoncés dont la thématique et la forme grammaticale est établie par les programmes. En effet, les élèves du cursus bilingue doivent atteindre en CM2 le niveau A2 du CECRL, les qualifiant d'« utilisateur élémentaire. » Ils passent une évaluation proposée par l'Académie de Strasbourg au cours de laquelle les quatre grandes compétences du CECRL sont validées. Pour l'évaluation de l'interaction orale, le livret de l'enseignant précise que les critères de réussite permettant de valider un exercice portent essentiellement sur la correction syntaxique de l'élève. Celui-ci doit pouvoir par exemple formuler

des questions introduites par un pronom interrogatif en *w-* avec linéarisation verbe - sujet, produire des phrases simples et des propositions coordonnées. La correction syntaxique à l'oral, que ce soit en interaction ou en continu, fait partie des attentes que l'enseignant doit avoir vis-à-vis de ses élèves dès le niveau A1 et A2.

La quantification des tours de parole dans les trois activités du tableau 1 ne renseigne pas sur la qualité syntaxique des énoncés. Le paragraphe suivant analyse pour cette raison les formes des réponses données par les enfants lors de leurs interventions. On relève trois aspects d'énoncés récurrents dans les transcriptions : 1) les énoncés « complets », 2) les énoncés « interrompus », c'est-à-dire non complets, mais présentent une structure syntaxique reconnaissable, 3) les mots ou groupes de mots isolés qui ne semblent pas porteurs d'un schéma syntaxique.

Analyse des formes des énoncés produits lors des trois activités

La seconde analyse porte sur l'aboutissement formel des énoncés des élèves. J'ai fait le choix de catégoriser les phrases sous la forme qui correspond aux critères d'évaluation proposés pour les évaluations académiques en classe bilingue (extraits du livret d'évaluations, 2013) : 7,8), comme précisé dans le paragraphe précédent. Un énoncé verbal « fini » se présente sous la forme SVO (4) ou en linéarisation « discontinue », c'est-à-dire lorsque la forme personnelle du verbe vient occuper la deuxième position (5 et 6).

(4) E2: **der fluss ist** euh **sehr sehr gross**\
(extrait de la transcription 5; 2 & 3)

(5) E1: **was kann die tiere fressen**/\
(extrait de la transcription 5; 49)

(6) E1: **unter rechts sehe ich das dorf**\ (5.0)
ENS: ja\
E2: **in die mitte rechts sehe ich die tannenwald**\
(extraits de la transcription 1; 5-7)

Un énoncé non fini est un énoncé dont la structure SVO ou dont la structure avec le verbe en V2 est incomplète (7 & 8).

(7) E3: **unten euh die dauerschnee**/

(extrait de la transcription 1; 16)

(8) E11: **wir können fisch** euh (5.0)

E14: **es ist euh der natur** euh wie sagt au deutsch <(français)qui a fabriqué>/

(extraits de la transcription 3; 47, 70)

Les mots (9) ou groupes de mots (10) feront l'objet d'une analyse à part, car ils ne possèdent pas les critères qui permettent de les inclure soit dans les énoncés finis, soit dans les énoncés non finis.

(9) ENS: ein feld\ vielleicht ist das ein feld richtig\ da können die menschen pflanzen wachsen lassen/

E2: **maïs**/

(extraits de la transcription 6 ; 42-43)

(10) ENS: ja und was hat auch geholfen? warum ist das wasser sauber/

E7: **die watte**

(extraits de la transcription 6 ; 42-43)

(11) E2: was ist das/

E?: **die spitze mit schnee**/

(extraits de la transcription 3 ; 49-50)

Les échanges (10) et (11) sous la forme « question-réponse » sont caractéristiques d'une séquence interrogative en langage naturel, à laquelle on ne répond que le mot qui manque à la syntaxe de la question. C'est là que s'illustre la disjonction entre la communication naturelle et ce qu'on essaye de faire faire aux élèves en classe. C'est ici aussi que l'on peut distinguer les situations communicatives de la distance et de l'immédiateté, modèle développé par les romanistes Peter Koch et Wulf Oesterreicher. Le décalage entre les attentes institutionnelles de l'enseignante et la réponse des élèves, qui fournissent des réponses par mots, peut s'expliquer par le fait que ces derniers se situent dans un immédiat communicatif : l'enseignante est une personne familière, avec laquelle ils ont un rapport naturellement plus intime, alors que l'enseignante, en raison de ses objectifs pédagogiques, attend des réponses dont la forme finale est aboutie et correspond à des énoncés préparés et destinés à un inconnu ou à un public.

Les énoncés finis

Dans le tableau 2 sont présentées les données concernant les catégories d'énoncés classées selon les critères retenus ci-avant :

Tableau 2 - Formes des énoncés lors des trois activités

	activité A	activité B	activité C
total énoncés	111	66	39
énoncés finis	50	43	9
% finis /total	45	65,1	23
énoncés non finis	10	13	13
% non-finis/total	9	19,6	33,3
mots isolés	48	17	16
% mots/total	43,2	25,7	41

On constate immédiatement que les différences entre les pourcentages sont éclatantes. Le pourcentage le plus élevé d'énoncés aboutis se retrouve dans l'activité B, suivie de l'activité A qui avaient toutes deux pour sujet les descriptions de photos.

Les structures clés que les apprenants savaient utiliser ont été largement réinvesties dans ces deux activités. À la lecture des corpus de transcription de l'activité A, on retrouve le modèle syntaxique complément spatial + V2 dans la grande majorité des interventions. Cela montre qu'un vocabulaire maîtrisé et une structure apprise permettent aux élèves de construire une description syntaxiquement juste. Il en est de même pour les questions introduites par des *W-Wort*. Dans l'activité A, elles sont justes et simples, souvent fermées.

Ces structures ont été réinvesties dans l'activité B qui pourtant comportait un paramètre non négligeable: les apprenants n'avaient pas autant de vocabulaire à leur disposition. Cela s'observe lors du recours au français (cinq cas d'énoncés en français en B contre trois cas en A). Ce document a suscité de l'intérêt justement pour sa nouveauté. La transcription des échanges lors de cette activité commence par quelques phrases déclaratives et se poursuit sur un grand nombre de questions. On peut imaginer que le rôle de l'enseignant, volontairement

réduit à celui de simple informateur, a contraint les élèves à s'exprimer plus souvent que lors d'une activité très contrôlée comme en A.

Dans l'activité C, on constate que le taux d'énoncés finis est pauvre. Il s'agit essentiellement de la partie que les élèves ont préparée à l'écrit (10) :

(12) E1: ((**lecture**)) das ist eine mischung/(5.0) vorher das ist eine das ist wasser und öl\ (5.0) und (5.0) NACHher das macht eine mischung gelb\ (5.0)

(13) E4: ((**lecture**)) zwischen zwölf uhr wir haben gesehen, dass das wasser und das öl steigen\ in die becherglas\ vorher es ist leer und nachher es ist voll\

(extraits de la transcription 6; 1, 21)

Les structures syntaxiques employées de façon routinière rassurent les apprenants et les incitent plus volontiers à prendre la parole, comme cela a déjà été constaté dans la recherche en didactique des langues :

« Lorsque les ressources linguistiques sont réduites, on a pu voir que les apprenants les moins avancés (groupe C des L2 francophones) tendent à simplifier la tâche en se limitant à une forme d'organisation répondant à la question sous-jacente « Qu'arrive-t-il au bonhomme en t1, en t2, en t3 ? ». Cette organisation de base pour accomplir une tâche narrative, est également attestée dans les premiers stades de l'acquisition (Perdue, 1993)¹. Elle a été également mise en évidence à des stades plus avancés et dans d'autres tâches discursives comme les descriptions par des apprenants de différentes langues sources et cibles (cf. le traitement « prototypique », Watorek, 1996)². Confronté à une tâche verbale complexe, l'apprenant la 'simplifie' afin de pouvoir gérer en temps réel toutes les opérations cognitives et linguistiques qu'elle impose. L'enrichissement des moyens (groupe B) s'accompagne d'une plus grande décomposition des événements (cf. notion de granularité, Noyau et al, 2003)³ et d'une complexification, notamment par différenciation des plans.» (Lambert, Carroll, Stutterheim, 2003: 61)

¹ PERDUE, C. (Dir) 1993. *Adult Language Acquisition : Cross-linguistic Perspectives*. 2 volumes. Cambridge, Cambridge University Press.

² WATOREK, M. 1996. Le traitement prototypique : définition et implications. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 55, 187-200.

³ NOYAU, C., C. de LORENZO, M. KIHLESTEDT, U. PAPROCKA, G. SANZ & R. SCHNEIDER 2003. Two dimensions of the representation of complex event structures: granularity and condensation. Towards a typology of textual production in L1 and L2. In C. Dimroth & M. Starren (Dir) *Information Structure, Linguistic Structure and the Dynamics of Acquisition*. Benjamins, Amsterdam.

Le recours systématique à des structures familières, routinières est rassurant pour les apprenants débutants. Ainsi, lors d'une tâche pluridisciplinaire comme l'interaction en L2 en DNL, ces structures permettent aux élèves de se concentrer davantage sur le contenu de leurs interventions que sur la construction syntaxique.

2.2 Les énoncés non finis

En analysant les données chiffrées sur l'emploi d'énoncés non finis, il apparaît que l'activité C est celle qui en a le pourcentage le plus important. Ceci s'explique par le manque de tournures syntaxiques rôdées permettant l'observation directe de phénomènes scientifiques, le manque de vocabulaire se manifestant par un nombre important d'hésitations, de pauses et l'intégration de mots en français dans une tournure allemande (forme de parler bilingue), comme (14) et (15) l'exemplifient:

(14) E1: im (5.0) **eah** thomas claire und matheo und ich aber **eah** hat gemacht/ der(5.0) der öl/ und der wasser einbisschen <(français)'fin>\einbisschen wasser in den öl und thomas hat **eah** der öl und der wasser **ge-eah**\ <(français)mélangé>/

(15) E6: **eah** (5.0) er (5.0) er ist zu klein vor die erde **eah** <(français)ça passe dedans>/

(extraits de la transcription 8; 5, 41)

L'emploi de formes parataxiques dans l'exemple (14) montre que l'élève construit une indépendante (PI), à laquelle il coordonne une seconde (CO) au cours de l'élaboration de son énoncé. Les hésitations et des répétitions sont les traces du travail d'élaboration sous-jacent à cette construction plus complexe :

(14 a) „[...]ich aber hat gemacht einbisschen wasser in den öl (PI)
und thomas hat der öl und der wasser < (français) mélangé >?“ (CO)

En outre, on peut noter que dans la CO, l'élève manipule spontanément la pince verbale avec l'auxiliaire en 2^{ème} position et le participe II du verbe « mélanger » en fin de proposition, ce qui n'est pas le cas dans la (PI), où, comme en français, le participe II suit l'auxiliaire dans la forme verbale composée: „*Ich aber hat gemacht.*“

Le nombre d'énoncés non finis est de 19,6% B, l'activité A quant à elle n'en affiche que 9%. Beaucoup de ces énoncés avortent à cause d'un mot de vocabulaire manquant, ce que l'on observe surtout lors de la description de photo en B :

- (16) E2: **der kuh** euh wie sagt auf deutsch euh <(français)elle **mange**>/
- (17) E2: er hat euh\ der sonne er hat euh\ sehr sehr sonne und **der gras**
euh\ **nicht** euh
E1: **WACHSEN**
E2: wachsen
(extraits de la transcription 5; 30, 52-54)

Dans les exemples (16) et (17), ce sont les verbes de la proposition principale qui font défaut. Face à cette lacune, l'élève doit interrompre l'élaboration de sa phrase pour y insérer la question : „*wie sagt man auf deutsch ?*“ Ceci montre que la coquille syntaxique SVO est existante et manipulée avec aisance et que les apprenants ont dans leur grammaire intérieure le schéma syntaxique de l'énoncé déclaratif. L'exemple (12a) illustre un cas de co-construction syntaxique entre les élèves. L'un commence la phrase, l'autre la termine. Ces cas de co-construction de la phrase entre apprenant et enseignant ou entre pairs permettent de combler certains déficits lexicaux, mais aussi de relancer la participation autour d'une idée. L'exemple suivant illustre bien ce phénomène de construction collective de phrases :

- (18) E4 : < (français) mais euh, dans la photo il y a des, il y a des mais pourquoi il y a pas> **strasse** /
ENS: ah / **warum gibt es keine strassen**/
E2 : < (français) parce que c'est de la nature protégée>/
ENS: ah/ ah/ <(français)alors>\ wie sagen wir das auf deutsch\
E++: XXX < (français) j'me rappelle plus>/
E10: **es ist eine natürliche** \euh\
E14: **natürlich NATUR**/
ENS: natürliche natur / was ist das XXX/
E++: XXX **natürliche element**/ **es ist natur**
ENS: natürlicher elemente, **da sind natürliche elemente und da hat der mensch nicht**
E++: **GEBAUT**/ **nicht gebaut**/
ENS: gebaut\ genau nicht gebaut \es ist richtige natur XXX

E14: **es ist** euh **der natur** euh wie sagt au deutsch <(français)**qui a fabriqué**>/

ENS: ja **das hat die natur gemacht und nicht der mensch**\ etwas anderes/

(extraits de la transcription 3; 58-70)

L'enseignant construit les énoncés avec l'aide des enfants, amenant ainsi les locuteurs à verbaliser complètement leur idée diffuse. Ici encore, la situation d'immédiateté communicative dans laquelle évoluent les apprenants permet une « coopération communicative intense » (Koch et Oesterreicher, 2001 : 586) qui sert la construction d'énoncés en L2.

Dans les trois activités, certaines occurrences montrent que les apprenants produisent des énoncés certes inaboutis, mais qui laissent entrevoir une connaissance de la syntaxe plus élaborée. L'énoncé (19) montre que l'élève sait intuitivement employer la pince verbale:

(19) E10: **ich kann** euh euh ski euh mit mein kleinen schiff euh wie sag man auf deutsch <(français)canoe-kayak>/

(extrait de la transcription 3 ; 45)

Le jeu des interactions entre apprenants contribue à la construction de diverses formes de textualité, rendant à l'exercice la dimension pédagogique qui lui revient : la co-construction phrastique permettra aux élèves de produire plus tard des phrases brèves, orales ou écrites, de leur propre initiative.

2.3 Les mots ou groupes de mots

L'emploi de mots et de groupes de mots isolés dans les énoncés est quantitativement équivalent dans les activités A et C. L'activité B reposait sur l'initiative des élèves, qui devaient s'exprimer à propos du document soit en produisant des phrases déclaratives liées à leurs observations, soit en formulant des questions à l'enseignant. Elle a généré peu d'énoncés sous forme de mots. Revenons aux résultats de A et de C. Les taux respectifs de 43,2% de 41%, bien que fort proches, traduisent deux phénomènes d'énoncés différents. Les énoncés de l'activité C montrent beaucoup d'hésitations, qui sont probablement dues au manque de connaissances aussi bien syntaxiques que lexicales. Cependant l'activité A reflète un autre type d'interprétation des réponses par mots isolés. Les questions posées, qui sont principalement des questions fermées, amènent naturellement des réponses fermées elles aussi. En outre, les questions posées

par les élèves orateurs sont perçues comme faciles par le groupe classe, qui y répond avec aisance et « économise » ou gagne du temps en répondant partiellement (20). Ces exemples, parmi d'autres, illustrent la façon dont les élèves conçoivent la phrase :

- (20) E2: was ist das/ (5.0)
E4: (5.0) **dauerschnee**
E2: ja h::: (5.0)
E3: wie ist das dorf/ (5.0)
ENS: wie ist das Dorf\ach so\
E5: **gross**
(extrait de la transcription 1; 29-33)

- (21) E4: tiere fressen das gras\
ENS: tiere fressen das gras, **welche tiere fressen das gras/**
E5: wie sag man au XXX deutsch euh <(français)les cerfs>/
E4: ah ich weiss/ ich weiss/ **der pferd** und euh
ENS: das pferd und/ (5.0)
E4: der pferd und euh\ <(français)je sais>/ **DIE KUH/**
ENS: die kuh\
E5: und **die Kühe**
E4: und **die SCHAFE/**
(extrait de la transcription 1; 29-33)

Dans la réponse de l'exemple (20), *Dauerschnee* est l'attribut d'un potentiel verbe *sein* d'une réponse complète qui aurait la forme « Das ist Dauerschnee. ». Dans l'exemple (21), E4 répond par *der Pferd* à la question posée. *Pferd* est le sujet de *Gras fressen*. La structure SVO est donc bien présente dans les énoncés pourtant formulés par deux mots. Les réponses formulées par groupes de mots se rencontrent dans les exemples (22) et (23).

- (22) E1: ja\ (5.0) was ist das/
E4: **ein bach mit kleinen steinen**
(extrait de la transcription 4 ; 8-10)
- (23) E?: **eine grosse XXXbirge mit dauerschnee/**(5.0)
(extrait de la transcription 3 ; 9)

L'analyse des interactions entre les élèves lors des activités de description et d'analyse en DNL révèle que le contenu et la forme des énoncés produits dépendent certes des règles de grammaire que les élèves maîtrisent. Mais le contexte de production de ces énoncés joue lui aussi un rôle important : dans une situation de distance communicative, c'est-à-dire en face du groupe classe et de l'enseignant, le discours tenu est plus « académique » ; les énoncés formulés pour un exposé, préparés par écrit, sont élaborés et complets. Il s'agit d'une communication publique, où beaucoup d'élèves ont peur de parler par crainte d'appréciations négatives de leurs camarades. En outre, l'affectivité familière n'est pas de mise envers l'enseignant dans ce contexte, le thème est fixé et souvent la communication pré-formulée. On serait donc dans un type de communication orale qui partage certains critères avec la communication dite de la distance. Lors d'une situation communicative plus immédiate où les élèves travaillent en petits groupes ou au cours de laquelle se déroule un jeu de questions-réponses entre pairs ou avec l'enseignant, les énoncés sont moins développés : les réponses sont données sous forme de mots ou groupes de mots. La coprésence spatio-temporelle, l'ancrage référentiel dans la situation, et le dialogue entre des élèves de la classe et l'enseignant favorisent l'émergence de caractéristiques de l'immédiateté. L'énoncé dépend donc de l'influence mutuelle des participants les uns sur les autres, ce sont leurs réactions qui font tour à tour évoluer l'interaction dans une direction plutôt que dans une autre.

Les énoncés produits par les apprenants ont des formes phrastiques abouties aussi bien que non abouties qui permettent de décrire l'évolution du langage oral des apprenants. Malgré les formes réalisées incomplètement, beaucoup d'entre eux maîtrisent la structure syntaxique de base pour construire des énoncés simples.

Conclusion

Le corpus recueilli et les exemples analysés amènent aux constats suivants : dans le cas de description de paysages, les sujets sont à l'aise parce qu'ils maîtrisent le vocabulaire spécifique et qu'ils transposent des structures syntaxiques complètes, sémantiquement adéquates, qu'ils ont apprises pour cette activité. Ils manient la L2 de façon routinière et correcte, ce qui leur permet d'exploiter le document iconographique proposé et d'y relever des informations pertinentes. La description de paysage ressemble beaucoup à une activité littéraire, elle est proche de la narration : nommer les objets observés, interroger leur présence. Elle suscite la prise de parole, comme le montrent les résultats du tableau 1. La description semble un bon point de départ ou support de l'apprentissage d'une langue étrangère comme l'allemand. Quand elle est pratiquée avec rigueur et systématisme, son profit est fortement linguistique car

elle sert la mémorisation de vocabulaire et de syntaxe. En outre, elle est motivante pour les élèves et permet à l'enseignant de consacrer du temps à une activité scientifique dans le cadre des programmes et des horaires de l'école élémentaire. Cependant il faut remarquer que cette activité a aussi une limite : ne maîtrisant pas la L2 de manière suffisante, les élèves atteignent rapidement leurs possibilités d'exploitation d'un document scientifique.

Cette limite s'observe également lors de l'expérimentation proposée en activité C : outre le manque de connaissances lexicales qui a rendu l'exercice plus difficile, l'explication du phénomène scientifique par l'élève locuteur dans cette activité est problématique. L'interprétation de résultats d'expériences s'effectue dès les classes de cycle 3, et tend vers un travail d'écriture en L1. L'intérêt est de former les élèves à faire des hypothèses, à avoir des opinions, à construire un raisonnement dans leur langue maternelle (cf. Valladier, 2007 : 65-66). Mais ici, dans sa réalisation en L2, cet exercice n'atteint pas ces objectifs. Si l'expérience s'est révélée amusante à réaliser, notamment parce qu'elle était « toute faite » (les scientifiques font de nombreux détours avant de trouver la bonne expérience), la phase de verbalisation des observations en L2 est laborieuse : avant d'expérimenter, il est indispensable de poser clairement le problème que l'on traite. Les acquis langagiers sont insuffisants par rapport à la démarche intellectuelle qui est demandée. La construction en L2 d'un raisonnement scientifique qu'on ne maîtrise pas encore en L1 est un vrai défi, comme nous l'avons souligné pour les activités A et B.

Si les matières scientifiques nourrissent la curiosité naturelle des enfants en donnant la possibilité de créer des situations de communication motivantes pour l'apprentissage de la L2 (Bechler 2010 : 173-174), l'analyse et la recherche d'hypothèses qui découlent de l'observation constituent quant à elles une difficulté à l'expression orale en allemand. La démarche d'investigation scientifique est très élaborée et elle se construit tout au long de la scolarité obligatoire parce qu'elle n'est ni simple, ni linéaire : il est très difficile d'imaginer immédiatement la bonne hypothèse, de faire la bonne expérience.

Manipuler dans même temps des notions linguistiques et des notions disciplinaires nouvelles pour les apprenants provoque des difficultés dans ces deux domaines. Or, pour un enseignant dans le cursus bilingue, il est délicat d'éviter la rencontre de ces deux paramètres. Cette analyse a montré que les situations d'interaction orales en L2 dans les DNL sont productives lorsque l'élève peut transposer des compétences linguistiques solides dans un domaine scientifique nouveau : cela lui permet de les affermir ou de les réactiver. Mais lorsqu'il ne maîtrise pas suffisamment la langue cible, la communication orale se délite si la situation scientifique exige une démarche intellectuelle qui ne lui est pas familière.

L'élève est placé en DNL devant une double difficulté : celle de la langue et celle de la discipline. « Dédensifier » la tâche linguistique (Schlemminger/Geiger-Jaillet, 2014/1, 16-17), réduire sa complexité est une des solutions pour faciliter la compréhension d'un texte scientifique écrit. Cependant, chez les élèves de l'école élémentaire, l'enseignant se trouve devant la difficulté de poser les bons savoirs linguistiques obligatoires, c'est-à-dire ceux que l'élève pourra assimiler simultanément en L1 et en L2 et qu'il pourra réinvestir par la suite.

Références bibliographiques

BANGE, Pierre (1992), « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1/1992, 53-85.

BECHLER, Sabrina, SAMBANIS, Michaela (2010), „Bilingualer Sachfachunterricht schon in der Grundschule ? Vom Für und Wider und den Konsequenzen für die Sekundarstufe I.“ In: Sabine DOFF (Ed.), *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe - Eine Einführung*. Narr-Verlag: Tübingen, 169-181.

CADRE EUROPEEN Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer (2001). Didier : Conseil de l'Europe.

COUANAULT-SCHIFFER, Cécile, 2014, « *La syntaxe de l'allemand à l'oral : les DNL à l'école élémentaire* », Mémoire de Master Recherche : Linguistique et didactique, Strasbourg : Université de Strasbourg, 111p.

ICOR, (Interactions CORpus) (2013), BERT Michel, BRUXELLES Sylvie, ETIENNE Carole, JOUIN Emilie, MONDADA Lorenza, PLANTIN Christian, TESTON-BONNARD Sandra, TRAVERSO Véronique, VALERO Daniel. *Interactions, Corpus, Apprentissage, Représentation*. UMR 5191 – CNRS/Université Lyon 2.

KOCH, Peter et Wulf OESTERREICHER (2001), « Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache / Langage parlé et langage écrit ». In : HOLTUS G., METZELTIN M., SCHMITT Ch. (éds) : *Lexikon der Romanistischen Linguistik*. Bd. I/2. Tübingen : Niemeyer, 584-627.

LAMBERT, Monique, CARROLL Mary, VON STUTTERHEIM, Christiane, « La subordination dans les récits d'apprenants avancés francophones et germanophones de l'anglais ». In : *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 19/2003, 40-69.

LIVRET DE COMPETENCES (2012), Paliers 1 et 2, bilingue allemand. Document de travail. <http://www.circien-wintzenheim.ac-strasbourg.fr/documents/langue/bilingue/bilingue.html>.

LIVRET D'EVALUATION en allemand de fin de CM2 (voie bilingue niveau A2 du CECRL, Livret de l'enseignant): « Description de photos illustrant les étapes d'une expérience ». Évaluation de l'académie de Strasbourg, 2013.

SCHLEMMINGER, Gerald, GEIGER-JAILLET, Anémone (2014), « Conception de la transposition didactique d'un texte DEL2 géographie pour un niveau de langue donné. » In : *Nouveaux Cahiers d'Allemand* 2014/ 1, 9-18.

SCHNEIDER-MIZONY, Odile (1997), « Une personne, une langue ou cent ans d'idées fausses. » In : *Langue et Identité* 1997 n°22, 157-171.

VALLADIER, Fabienne (2007), « Produire un texte en espagnol ». In : *Les Langues Modernes* 4/2007, Les Langues en Primaire : quelles articulations ? APLV : Paris, 61-67.

Xenia Ivanova

Humboldt-Universität zu Berlin

Warum Juristen Linguisten zu Rate ziehen sollten: Verwechslungsgefahr bei Markennamen!

In der neueren Ausgabe der *World Trademark Review* ist der Artikel „Do you wanna dance? Why branding agencies and trademark attorneys need each other“¹ erschienen (Sullivan, Johnson, 2014: 90 – 93). Er behandelt das Problem des rechtlichen Schutzes für Markennamen und dessen Bedeutung sowie die absolute Unwilligkeit der kreativen Markenspezialisten und Werbetexter, mit Juristen und Anwälten zu kommunizieren.

Leider trifft dies auch im weiteren Verlauf zu: Juristen neigen ebenfalls nicht dazu, bei der Markenauswertung, vor allem im Hinblick auf die Verwechslungsgefahr, Linguisten um ihre Meinung zu ersuchen. Dabei geht es sehr oft um Wortmarken – also, linguistische Zeichen – und um die Wahrscheinlichkeit, dass sie aufgrund von sprachlichen Zügen miteinander verwechselt werden könnten, was sprachwissenschaftliche Wissensbestände und Kompetenzen erfordert.

Strukturiertes Chaos: juristische Ausgangslage

Es ist allgemein bekannt, dass Juristen in allem eine Struktur suchen und finden. Jedes minimale juristische Problem führt zu teilweise ausufernden Kontroversen in der wissenschaftlichen Literatur und zu Kommentaren zu Gesetzbüchern sowie in der gerichtlichen Rechtsprechung. Nicht anders ist es im Markenrecht: Lehrbücher, Kommentare, Aufsätze, rechtliche Urteile versuchen, Licht bis in den entlegensten Winkel des markenrechtlichen Problemschungels zu bringen.

Interessant ist dabei die gerichtliche Praxis, die folgendermaßen vorgeht: Die Rechtsprechung stützt sich auf bereits vorliegende Erkenntnisse in dem fraglichen Bereich und wendet diese in ähnlichen Fällen weiter an. Wenn (noch) keine vorliegen, so stützt man sich auf den Tatsachenvortrag einer der Prozessparteien oder auf ein Sachverständigengutachten. Manchmal ziehen die Richter ihre eigene Sachkunde zu Rate (Risthaus, 2007: 371).

¹ Auf Deutsch buchstäblich: Wollen wir tanzen? Warum Markenagenturen und Patentanwälte einander brauchen.

Dabei fragt man sich: Ist denn ein Richter auch ein Durchschnittsverbraucher? Kann denn ein Richter aufgrund seiner Lebenserfahrung ermitteln, wie sich ein Durchschnittsverbraucher verhält, welche Produkte er kauft und welche Markennamen er verwechseln könnte und welche nicht? Natürlich leben wir in einer Konsumgesellschaft und auch ein Richter ist ein Verbraucher. Jedoch richten sich verschiedene Produkte nicht an den gleichen Personenkreis und ein Richter kommt nicht für jedes Produkt als Durchschnittsverbraucher in Frage.

In solchen Fällen kommt manchmal eine Meinungsumfrage in Betracht. Aber es wird versucht, dieses Indiz zu umgehen, da es sehr aufwendig und kostspielig ist. Und selbst dann sind die statistischen Angaben nicht unbedingt zuverlässig, weil man zur Auswertung sachverständige Unterstützung braucht (Risthaus, 2007: 379). In einem solchen Fall könnte gleich auf die Umfrage verzichtet werden, denn ein Sachverständigengutachten hat Vorteile gegenüber einer demoskopischen Umfrage. Es kann einzelne Aspekte besonders berücksichtigen, die eine spezielle Bedeutung für das Gerichtsverfahren haben. Ein Gutachten kann auch innerhalb kürzester Zeit erstellt werden, was manchmal wichtig ist, da die Meinung der Verbraucher sich aufgrund einer Werbekampagne oder anderer externer Einflüsse ändern kann – und günstiger ist es auch noch. Außerdem kommt es vor, dass eine Umfrage aufgrund der ungeschickt gestellten Fragen im Verfahren gar nicht verwertbar ist. Dies kann man auf einfache Weise vermeiden, indem man nur mit einem einzigen Sachverständigen zusammenarbeitet statt mit einem Institut für Meinungsforschung.

Wer kann aus dem Chaos helfen? Mögliche Experten bei Markennamen

Wie eben erinnert wurde, können Sachverständige das Leben der Richter erleichtern: es sind Personen, die aufgrund ihrer Sachkunde über Erfahrungssätze aussagen und daraus Schlussfolgerungen auf konkrete Tatsachen ziehen können, wenn der Richter aufgrund seines Mangels an Spezialwissen dies nicht tun konnte (vgl. Jauernig, 2002: § 54 Abs 1 BGB). Im Bereich des Markenrechts können das Werbefachleute, Sprachwissenschaftler, Psychologen und andere Fachleute sein, die Marken erfinden oder sich mit sprachlichen Regeln und deren Wirkung auf Menschen beschäftigen. Die Rolle der verschiedenen Personengruppen soll im Folgenden kurz umrissen werden.

Die Werbefachleute beschäftigen sich täglich mit der Gestaltung und der Wirkung der Werbung, erfinden neue Strategien und Ansätze, wie man eine Werbekampagne am besten durchführt und neue Kunden gewinnt. Sie stützen sich oft auf empirische Studien und deren Ergebnisse. Außerdem kennen sie die Regeln und Strategien spezieller Branchen, sie wissen, was üblich ist und welches Marktverhalten fair ist. Dieses Wissen können sie entsprechend in ihre Gutachten einfließen lassen. Die meisten Werbefachleute verfügen oft über einen

sprachwissenschaftlichen Hintergrund, da sie Sprachen bzw. Linguistik studiert haben, und kennen sich mit Marketing gut aus.

Die Psychologen kennen sich mit der menschlichen Wahrnehmung und Erinnerung aus, verfügen über eine solide wissenschaftliche Basis in Bezug auf Emotionen und Impulsen und können die Wirkung der Werbung auf Konsumenten erforschen.

Schließlich erscheint die Rolle der Sprachwissenschaftler als Sachverständige besonders wichtig, da sie diese verschiedenen Wissensbestände oft vereinen und strukturieren können. Die Sprachwissenschaftler arbeiten täglich mit Sprache. Eine Sprache besteht aus verschiedensten verbalen Zeichen, die die Linguisten auf allen Ebenen untersuchen: phonologisch, morphologisch, semantisch, syntaktisch, etymologisch usw. Nur so kann mit Sicherheit gesagt werden, welche Bedeutungen und Wirkungen Wörter auf Menschen haben können. In den fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts hat das Gebiet der Psycholinguistik seinen Anfang in den USA genommen – ein Bereich der Wissenschaft, in dem Linguisten und Psychologen an der Sprache als einem psychologischen Phänomen zusammenarbeiten (vgl. Halbe - Clerwall, 1976: XI). Dabei besteht ein sehr enger Bezug zur systemischen Linguistik, da linguistische Beschreibungen der Sprachkultur sowie sprachlicher Prinzipien und Regularitäten als Modell sprachlicher Strukturen bei Erstellung psycholinguistischer Modelle benutzt werden (vgl. Höhle, 2012: 12). Die Kommunikationswissenschaft hat als Teil der Sprachwissenschaft auch mit der Sprache zu tun und erforscht Sprechakte und deren Verlauf, Symbolik bzw. Wirkung auf den Menschen. Das kann für den Bereich der Slogans relevant sein, aber auch um äußere Einflüsse in Form von Werbung auf Konsumenten beurteilen zu können. Folglich wären die Sprachwissenschaftler und deren Kenntnisse im Rahmen eines markenrechtlichen Verfahrens äußerst wichtig. Nur ein Linguist verfügt über das umfassende Fachwissen einer oder mehrerer Sprachen, deren Struktur und Funktionen. Linguisten sind aus wissenschaftlichen Gründen dafür geeignet, zuverlässige Gutachten über Markennamen und deren Verwechslungsgefahr zu erstellen.

Dennoch liegt in juristischen Kreisen ein gewisses Misstrauen den Linguisten gegenüber vor. Es wird damit begründet, dass kein sprachwissenschaftliches Bewusstsein beim Konsumenten vorausgesetzt werden darf (Albrecht, 1999: 5). Natürlich wird das nicht vorausgesetzt, es geht aber darum, herauszufinden, welche Vorstellungen ein Durchschnittsverbraucher vom Produkt und seinem Namen hat. Die „Meinung“ eines Richters ist in einem solchen Fall kein zuverlässigeres Argument. Um eine rein zufällige Bewertung der Situation auszuschließen, sollte man objektive Kriterien als Maßstab nehmen – das sind sprachliche Regeln.

Dabei gibt es in den Vorgehensweisen beider Wissensgebiete ähnliche bzw. identische Punkte: wie man sich im juristischen Bereich auf ältere Gesetze stützt, um die heutige Realität zu begründen und darüber zu urteilen, so benutzt man in der Sprachwissenschaft die wissenschaftlich-bewährten Prinzipien und Regeln der Phonetik, der Morphosyntax und der Semantik, um die heutigen Sprachphänomene zu erforschen.

Ein Markenname ist kein Schall und Rauch: Kategorien der Verwechslungsgefahr

Ein Markenname ist ein rechtlich geschütztes Zeichen, das dazu dient, Waren und Dienstleistungen eines Unternehmens von denen eines anderen Unternehmens zu unterscheiden. Dahinter steckt viel Arbeit und Kapital sowie der Ruf des entsprechenden Unternehmens. Folglich steht die Verwechslungsgefahr bzw. die sprachliche Ähnlichkeit zwischen den Markenzeichen im Vordergrund der gerichtlichen Praxis. Die Vorgehensweise ist der Vergleich von Namen, Waren oder Dienstleistungen zweier Unternehmen. Sind sie ähnlich genug, besteht eine Verwechslungsgefahr. Bei der Feststellung der Zeichenähnlichkeit wird auf die klangliche, schriftbildliche und begriffliche Ebene des Zeichens geschaut. Dabei ist manchmal nur ein Gesichtspunkt entscheidend, manchmal wirken alle drei kumulativ oder ein Gesichtspunkt wird durch andere zwei neutralisiert. Es kommt auf den Einzelfall an.

Es gibt verschiedene Arten der Verwechslungsgefahr. Wenn man die Zeichen voneinander nicht unterscheiden kann, besteht unmittelbare Verwechslungsgefahr. So wurde im Fall *Evian / Revian* für Weine aufgrund der klanglichen und schriftbildlichen Zeichenähnlichkeit die unmittelbare Verwechslung angenommen (OLG Hamburg, GRUR-RR 2003, 139 ff. – *EVIAN/REVIAN II*), wobei die Marke *Evian* zwar nicht für Wein, aber doch für ein Getränk steht. Auch zwischen den Marken „TRAVATAN“ und „TRIVASTAN“ für pharmazeutische Präparate (EuGH GRUR Int. 2007, 718, 722, Rn. 99 – *Alcon/HABM (TRAVATAN II)*) und den Marken „Enzymax“ und „Enzymix“ für Nahrungsergänzungsmittel (BGH GRUR 2011, 826, 828 – *Enzymax/Enzymix*) wurde unmittelbare Verwechslungsgefahr angenommen.

Mittelbar ist die Verwechslungsgefahr, wenn der Unterschied zwischen den Zeichen zwar erkannt wird, aber das Zeichen demselben Unternehmen zugeordnet wird, wie das ältere. Beide Zeichen haben einen gleich vorkommenden erkennbaren, wesensgleichen Stammbestandteil. So kann ein bei Markennamen verbreiteter Wortbildungsbaustein wie „Mc“/ „Mac“ die Verwechslungsgefahr begründen, wie im Fall „McChinese“ und „McDonalds“ (OLG Karlsruhe, GRUR 1992, 460, 462 – *McChinese*). Auch bei antonymischen Paaren besteht eine Verwechslungsgefahr: „MONOFLAM“ und „POLYFLAM“ für Arzneimittel

(BGH GRUR 1999, 735, 736 – *MONOFLAM/POLYFLAM*). Verkleinerungsformen und besonders starke Übereinstimmungen im Sinngehalt können ebenso zur Herkunftsverwechslung führen: „SPAR“ und „Sparletta“ für Nahrungsmittel (BPatG Mitt. 1978, 55, 56 – *SPAR/Sparletta*) sowie „Zwilling“ und „Zweibrüder“ für Stahlwaren (BGH GRUR 2004, 779, 782 – *Zwilling/Zweibrüder*).

Die Verwechslungsgefahr im weiteren Sinne besteht dann, wenn die Zeichen zwar nicht miteinander verwechselt werden, aber gedanklich miteinander in Verbindung gebracht werden, z.B. durch die Annahme, dass zwischen den Unternehmen wirtschaftliche oder organisatorische Beziehungen bestünden. Dies wurde bei der Ziffer „1“ im oberen rechten Eck bei den Fernsehsendern ARD und Kabel 1 angenommen (BGH GRUR 2000, 608, 609 – *ARD I*).

Jedenfalls kommt es bei der Beurteilung der Verwechslungsgefahr auf den Gesamteindruck vom Zeichen und nicht auf die konstituierenden Elemente des Zeichens an. In der heutigen Rechtsprechung hat sich die Prägetheorie etabliert und die Verwechslungsgefahr wird nur anerkannt, wenn der übereinstimmende Bestandteil den Gesamteindruck so prägt, dass die übrigen Elemente in den Hintergrund treten. Es wird von der Prägetheorie nur abgewichen, wenn ein Element in ein anderes Zeichen komplett übernommen wird und dabei eine kennzeichnende Stellung behält, so dass der Verbraucher die beiden miteinander in Verbindung bringt: dann wird die Verwechslungsgefahr im weiteren Sinne bejaht (vgl. Hille, 2009: 55).

Wie Entscheidungen gefällt werden: juristische Anwendung von sprachlichen Kriterien

Die Richter bedienen sich bei ihren Entscheidungen der Erfahrungssätze, die sich im Laufe der Zeit in der Rechtsprechung etabliert haben. Sie sind allgemein anwendbar und abstrakt genug, um für die Rechtssicherheit zu sorgen. Problematisch erscheint hingegen deren große Anzahl und ihre fehlende Systematisierung (vgl. Risthaus, 2007: 1f.). Es gibt Erfahrungssätze, die sich auf alle Arten der Zeichenähnlichkeit beziehen und Erfahrungssätze spezieller Art, die entweder die klangliche Zeichenähnlichkeit oder die schriftbildliche oder die begriffliche betreffen.

Die allgemeinen Erfahrungssätze betreffen die höhere Bedeutung des Wortanfangs für die Konsumenten – so können die Marken „Mundicolor“ und „Munidcor“ einfacher miteinander verwechselt werden und die Marken „TOGAL-SELTZER“ und „ALKA-SELTZER“ werden nicht nur vom letzten Element „SELTZER“ geprägt, sondern gleichermaßen durch „TOGAL“ und „ALKA“ (EuG GRUR Int. 2004, 647, 651 – *Mundicolor/Munidcor*; BGH GRUR 1998, 942, 943 – *ALKA-SELTZER*). Fraglich erscheint, ob ein zusätzli-

cher Anfangskonsonant die Verwechslungsgefahr nicht tatsächlich ausschließt. So wurde im Falle der Markennamen „RACCOON“ und „DRAGON“ die Verwechslungsgefahr trotz des zusätzlichen Anfangskonsonanten bei „DRAGON“ im Gegensatz zu „RACCOON“ bejaht (BPatG GRUR 1996, 414, 417 – *RACCOON/DRAGON*). Wenn man beide Wörter transkribiert, kommen folgende Kombinationen heraus: [rə'ku:n] und ['drægən]. Die beiden Wörter haben auf der phonetischen Ebene nur zwei Phoneme gemeinsam: [r] und [n]. Das Phonem [r] am Wortanfang nimmt keine ähnliche Position an, wenn man dessen Umgebung berücksichtigt. Im [rə'ku:n] nimmt es die erste unbetonte Position ein, gefolgt vom Schwa; im Fall ['drægən] steht es an der zweiten Stelle in einer betonten Silbe, wobei sicherlich das Phonem [d] den Wortklang besonders prägt, aber durch die Abfolge durch [æ] auch der Laut [r] eine stattliche Position einnimmt, im Gegensatz zum [rə] im [rə'ku:n] – ganz abgesehen von der Bedeutungsebene, wobei nicht jeder Verbraucher das englische Wort „racoon“ (Waschbär) kennt, die meisten jedoch das Wort „dragon“ (Drache). Dieses Beispiel zeigt, wie willkürlich die klangliche Ähnlichkeit beurteilt werden kann und wie frei das Gericht mit den eigenhändig aufgestellten Erfahrungssätzen umgeht.

Weiter liegt als Erfahrungssatz vor, dass Abweichungen bei Kurzwörtern stärker beachtet werden. Man könne sich diese besser merken und sehe die Unterschiede automatisch. Aber selbst bei Kurzwörtern reicht die Abweichung in einem Buchstaben nicht aus, um Ähnlichkeit zu verneinen, wie z.B. zwischen den Marken „SIGL“ und „Sigel“ (BPatG GRUR 1997, 532, 534 – *Sigel/SIGL*). Jedoch wurde bei den Marken „PARK“ und „Jean Barth“ (Speditionsgewerbe) klangliche Verwechslungsgefahr festgestellt, was wiederum fraglich erscheint. Im ersten Fall geht es um ein sehr geläufiges deutsches Wort und dessen Aussprache ['park], beim zweiten geht es um einen zweigliedrigen Eigennamen. Das Bundespatentgericht hat es damit begründet, dass die meisten Verbraucher sich allein des Bestandteils „Barth“ bedienen würden. Die Wörter „PARK“ und „Barth“ stimmen in der Betonung, im Klang- und Sprechrhythmus sowie in der Vokal- und Lautfolge „-ar-“, überein und weisen in den Konsonanten „P“ und „B“ sowie in den Konsonanten „K“ und „t“ phonetische Annäherungen auf (BPatG GRUR 1996, 496, 499 – *PARK/Jean Barth*). Bei der Argumentationsweise fällt einerseits auf, dass trotz der Prägetheorie das Bundespatentgericht vom Gesamteindruck des Zeichens stark abweicht und nur einzelne Buchstaben miteinander vergleicht. Andererseits berücksichtigt es nicht, dass der Name „Jean Barth“ offensichtlich kein deutscher ist und die meisten deutschsprachigen Konsumenten, der englischen Sprache auf dem Schulniveau mächtig, diesen vielleicht auch auf englische Art aussprechen würden, wobei entsprechend mehr Differenzen in der Aussprache entstehen: ['park] vs. ['barθ]. Es könnte aber genauso ein niederländischer Name oder falsch geschriebener Name des korsischen Freibeuters Jean Bart sein, der eine Rolle in der französischen Kriegsge-

schichte gespielt hat. Außerdem ist nicht nachgewiesen, dass Verbraucher mit Personennamen als Markennamen genauso umgehen wie mit Personennamen im realen Leben und dass sie dem Familiennamen eine größere Bedeutung zumessen. Das beweist auch die Praxis der Designhäuser, verschiedene Kleidungslinien entweder mit dem vollen Namen oder nur mit dem Vornamen zu benennen: „Hugo Boss“ für klassische Kleidungslinie, „Hugo“ für junge Mode, „Boss Orange“ für die lässigere usw. Fragwürdig erscheint daher die Herangehensweise der Richter, keine nachweisbaren Erkenntnisse aus der Phonomorphologie und der Psycholinguistik für die Entscheidung heranzuziehen.

Klangliche Ähnlichkeit

Klanglich kommt der Gesamteindruck durch die Silbenzahl, die Vokalfolge und der daraus folgenden Betonung zustande (BGH GRUR 1995, 50, 53 – *Indorektal/Indohexal*; BPatG GRUR 2005, 777, 778 – *NATALLA/nutella*). Das bedeutet, dass ein Wort doch erstmal in seine Bestandteile zerlegt werden muss, wie es die Sprachwissenschaftler tun, damit ein Gesamteindruck gewonnen werden kann. Dementsprechend wird in der juristischen Praxis erstmal keine andere Arbeitsweise angewandt als in der Sprachforschung. Das wird damit begründet, dass zuerst konkret nachprüfbar Kriterien geschaffen werden müssen, um diese systematisch auf den Fall angewandt zu prüfen. Dabei werden allerdings von den Richtern die verschiedensten Termini zur Beschreibung von Lauten benutzt, wie etwa „Augenblickslaute“ (BPatG GRUR 1996, 496, 499 – *PARK/Jean Barth*), dunkle und helle Laute (BGH GRUR 1995, 50, 53 – *Indorektal/Indohexal*), Dental- und Labiallaute (BGH GRUR 1982, 420, 422 – *BBC/DDC*), anstatt die klassische Klassifikation der Phoneme der Sprachwissenschaft zu nehmen und entsprechend anzuwenden. Diese Anwendung der anerkannten Terminologie würde jedenfalls für mehr Rechtssicherheit in dem Bereich sorgen. Der Sprechrhythmus und die Betonung prägen ebenfalls das Wort. Manchmal ergeben sich diese aus der Schreibweise eines Wortes, vor allem wenn es beim Markennamen um ein Wort aus dem allgemeinen Wortschatz geht. Ansonsten gelten die entsprechenden Sprachregeln auf dem relevanten Markt, der durch Werbung beeinflusst ist. So werden die Wörter einer exotischen Sprache in Deutschland in der Regel auf deutsche Art und Weise ausgesprochen. Es wird außerdem behauptet, dass das Gehirn des heutigen Konsumenten zunehmend dazu neigt, „in hochgradig ähnlichen Buchstabenfolgen eine vermeintlich fehlerhafte Wiedergabe der bereits bekannten Begriffe zu erkennen“ (Risthaus, 2007: 134).

Die Silbenzahl spielt eine wichtige Rolle, und Marken mit gleicher Silbenzahl sind eher verwechslungsfähig. Von besonderer Bedeutung sind dann Vokale bzw. Vokalfolgen, die den Klang eines Wortes prägen. Konsonanten neigen eher

zu den klanglichen Veränderungen im Zusammenhang mit der Vokalumgebung. Daher wäre es sinnvoll, nicht jeden Laut bzw. Buchstaben einer Marke einzeln zu betrachten, sondern im Zusammenspiel mit den anderen Lauten eines Wortes. Dem würde durch die Transkription eines Wortes nach den Regeln der Phonetik viel mehr Rechnung getragen als es in der heutigen Rechtsprechung der Fall ist. Und es ist nicht klar, warum die juristische Perspektive ständig annimmt, dass der Durchschnittsverbraucher das nicht tut. Auch wenn das nicht bewusst geschieht, nimmt jeder von uns Laute wahr und hört sie meistens auf ähnliche Art und Weise, sonst wäre der Mensch gar nicht imstande, den Sinn eines Wortes zu erkennen bzw. Assoziationen zu bilden. Dass man im Alltag nicht ständig damit beschäftigt ist, im Geiste Markennamen miteinander zu vergleichen und nach Verwechslungsgefahr zu suchen, rechtfertigt den beinahe umgekehrten Ansatz der Rechtsprechung nicht.

Bis auf einige Ausnahmen werden Marken vom Verkehr den üblichen Regeln der deutschen Sprache unterworfen und entsprechend ausgesprochen (OLG Düsseldorf GRUR-RR 2001, 49, 51 – *Combit/ComIT*; BPatG BIPMZ 1995, 326, 327 – *FOCUS/LOGOS*). Die Begriffe einer Fremdsprache werden jedoch nach den Regeln der jeweiligen Sprache ausgesprochen, wenn diese dem Durchschnittsverbraucher bekannt ist (BGH GRUR 1999, 235, 237 – *Wheels Magazine*). Bei der englischen Sprache ist wohl davon auszugehen. Bei den anderen europäischen Sprachen wird angenommen, dass der Grundwortschatz dem durchschnittlichen Konsumenten bekannt ist. Jedoch sollte man mit diesem Prinzip sorgfältig umgehen und hinterfragen, an wen die Marke gerichtet ist: das allgemeine Publikum oder bestimmte Fachkreise, wie z. B. Ärzte und Pharmazeuten, die Kenntnisse der lateinischen Sprache haben, oder die Önologen, die oft über Französisch- und Italienischkenntnisse bzw. Kenntnisse anderer romanischen Sprachen verfügen. Manchmal werden jedoch die Markennamen nicht eindeutig einer anderen Sprache zugeordnet, wie im Fall „IMMUNINE“ für ein pharmazeutisches Mittel: hier wurde der Bestandteil „nine“ (engl. 9) nicht erkannt (BPatG GRUR 1997, 652, 653 – *IMMUNINE*). Jedenfalls sollte man die deutsche Sprache mit berücksichtigen, da trotz des hohen Bildungsstandes und der Allgegenwärtigkeit der englischen Sprache nicht jeder Bürger diese beherrscht oder vielleicht erst gar nicht erkennt, dass ein Markenname dem Wortschatz einer anderen Sprache entnommen worden ist.

Ein anderer Erfahrungssatz ist, dass die Buchstabenkombinationen um Vokale ergänzt werden, die die Aussprache erleichtern (BPatG Mitt. 1985, 76 – *GB/BeBe*). Dabei wird entweder ein Schwa eingefügt oder es werden die Buchstaben als ein Wort ausgesprochen, nicht als Einzelbuchstaben wie z.B. FIFA.

Die Endbuchstaben werden oft verschluckt, wie es in der alltäglichen Sprache üblich ist (BGH GRUR 2000, 605 ff – *comtes/ComTel*). Daher gibt es z.B. keinen Unterschied in der Aussprache zwischen den Namen „SIGL“ und „Sigel“ (BPatG GRUR 1997, 532, 534 – *Sigel/SIGL*).

Die Silbenvertauschungen, vor allem in der Mitte eines Wortes, werden in der Regel nicht wahrgenommen (BPatGE 36, 123, 126 – *babalu/BALUBA*; BPatG Mitt. 1975, 115, 116 – *Milram/Miramil*). So z.B. in den Markennamen „babalu“ und „BALUBA“ kann man davon ausgehen, dass der Durchschnittsverbraucher den phonetischen Unterschied erst gar nicht bemerkt. Das liegt wohl daran, dass der Sprechrhythmus durch die Abfolge der Silben nicht verändert wird. Außerdem versucht ein Rezipient in der Regel eher, in einem Wort ein bekanntes wiederzuerkennen als nach einem neuen zu suchen: wenn beide sich ähnlich sind und man von dem anderen nur ein undeutliches Erinnerungsbild hat, bemerkt man die Silbenvertauschung erst gar nicht. Jedoch wurde in der *babalu*-Entscheidung keine Verwechslungsgefahr bejaht, da das Zeichen durch die Abbildung eines Trommlers mitgeprägt sei.

Schriftbildliche Ähnlichkeit

Schriftbildliche Ähnlichkeit liegt vor, wenn Marken in der Wortlänge, in der Klein- und Großschreibung bzw. in der Positionierung des Wortes übereinstimmen (BGH GRUR 1984, 471, 472 – *Gabor/Caber*; BPatGE 1, 203, 204 – *Pei/Rei*). Dabei wird davon ausgegangen, dass die Markennamen in der Regel nicht genau gelesen werden, sondern in einem kurzen Augenblick der Kaufentscheidung angesehen werden. Daher werden z.B. die Buchstaben P und R, C und G als verwechslungsfähig eingestuft. Nur bei genauer Betrachtung würden die Unterschiede auffallen. Hinzu kommen noch die Übereinstimmungen in der graphischen Gestaltung, Schrittgröße und Farbe. Das fällt aber nur bedingt in den Interessenbereich der Sprachwissenschaft.

Begriffliche Ähnlichkeit

Selbst wenn keine klangliche und schriftbildliche Ähnlichkeit zwischen den Marken vorliegt, können sie aufgrund der begrifflichen Ähnlichkeit miteinander verwechselt werden. Dies könnte der Fall sein, wenn beide Marken einen ähnlichen Begriff, wenn nicht denselben, im Namen haben, wie z.B. „Gnom“ und „Kobold“ (OLG Dresden MuW 1930, 322 – *Gnom/Kobold*) oder „Spring Garden“ und der „Frühlingsgarten“ (BPatG Mitt. 1986, 76, 77 – *Spring Garden/Frühlingsgarten*). Die begriffliche Zeichenähnlichkeit kann daher nur dann vorliegen, wenn die Markennamen eine semantische Bedeutung aufweisen. Fantasiebezeichnungen können keine begriffliche Verwechslung hervorrufen. Bei den fremdsprachigen Worten kommt es darauf an, ob diese dem deutschen Ver-

kehr geläufig sind oder nicht. Zum Beispiel bei den Marken „Ambassadeur“ und „Botschafter“ wurde die begriffliche Zeichenähnlichkeit bejaht (BPatG Mitt. 1967, 233, 234 – *Ambassadeur/Botschafter*), bei „Fleur d’or“ und „Goldblume“ jedoch nicht (BPatG 28 W (pat) 34/ç- v. 23.10.1996 – *Fleur d’or/Goldblume*). Die begriffliche Zeichenähnlichkeit steigt hingegen, wenn beide Wortmarken ein- und denselben Bestandteil im Namen haben, z.B. „Jäger“ in den Marken „Jägerfürst“ und „Jägermeister“ (BGH Mitt. 1968, 196 – *Jägerfürst/Jägermeister*).

Weiter wird die begriffliche Ähnlichkeit zwischen zwei Zeichen verneint, wenn beide an einen Drittbegriff angelehnt sind oder daran erinnern, aber beide nicht diesen Begriff im Namen führen, z.B. die Marken „MARILUND“ und „Merryland“ könnten an den Namen des US-Bundesstaates Maryland angelehnt sein, jedoch nicht aneinander – die begriffliche Ähnlichkeit zwischen beiden wurde verneint (BPatGE 30, 229, 232 – *MARILUNG/Merryland*). Die Argumentation, dass es eine erhebliche gedankliche Leistung erfordern würde, die Beziehung zwischen den beiden über ein Drittzeichen herzustellen, überzeugt nicht ganz, und es müssten mehr Erkenntnisse aus der Psycholinguistik vorliegen, um dies behaupten zu können. In der Regel ist es üblich, dass das menschliche Gehirn sofort Assoziationen bei Namen bzw. neuen Wörtern herstellt, und dass man sowohl beim Namen „MARILUND“ als auch beim Namen „Merryland“ an das berühmte „Maryland“ denkt, erscheint ziemlich plausibel für menschliche Denkweise. Da man die Marken in der Regel nicht miteinander vergleicht, sondern sich am Erinnerungsbild orientiert, ist die Neigung umso stärker, die beiden Begriffe als Anlehnung an einen (bekannten) dritten zu verwechseln. Jedenfalls wäre das nicht ganz abwegig.

Die begriffliche Zeichenähnlichkeit kann auch dadurch entstehen, dass durch beide Namen die Atmosphäre des jeweiligen Landes wiedergegeben wird, wo diese Sprache gesprochen wird. Vor allem betrifft dies Zeichen aus nicht allzu gegenwärtigen romanischen, slawischen oder asiatischen Sprachen, so z.B. bei „romanisch“ anmutenden Marken „Calimbo“ und „CALYPSO“, wobei die inneren Konsonanten [mb] und [ps] nicht geeignet sind, eine Verwechslungsgefahr zu verhindern (BPatGE 34, 76 – *Calimbo/CALYPSO*).

Die drei wichtigen Aspekte der Verwechslungsgefahr

Die Verwechslungsgefahr stützt sich also auf drei Punkte: die klangliche, die schriftbildliche und die begriffliche Zeichenähnlichkeit. Diese können in unterschiedlichem Masse zum Vorschein kommen und untereinander verschiedene Wechselwirkungen zur Folge haben. Außerdem kommt es auf die äußeren Umstände an, ob ein Produkt mündlich oder eher visuell angepriesen wurde und welche Vorstellungen durch die Marketingstrategie daran willkürlich geknüpft

wurden. Daher variiert die Wichtigkeit der drei Hauptfaktoren erheblich. Dies muss bei der Bewertung der Zeichenähnlichkeit berücksichtigt werden, genauso wie die Erkenntnisse aus der Sprachwissenschaft, der Psychologie bzw. der Psycholinguistik zu Rate gezogen werden sollten, um ein maximal objektiviertes Ergebnis zu erzielen und damit Rechtssicherheit zu gewährleisten.

Die Zeit für linguistische Sachexpertise ist gekommen

Schon diese wenigen Beispiele zeigen, dass Juristen und Linguisten dieselben Probleme behandeln, jedoch verschiedene Begriffe und Herangehensweisen für dasselbe Phänomen benutzen. So bewerten Juristen die klangliche, schriftbildliche und begriffliche Verwechslungsgefahr, wobei die Sprachwissenschaftler in den Kategorien der Phonetik, Morphologie und Semantik denken. Da markenrechtliche Probleme in der Regel eine Schnittstelle zwischen Recht und Linguistik darstellen, wäre eine stärkere Einbindung sprachwissenschaftlicher Analyse in die markenrechtlichen Urteile bereits fruchtbar und erstrebenswert. Es kommt „nur darauf an“, auf juristischer Seite ein offenes Ohr dafür zu finden. Beide Wissenschaften und deren Vertreter sollten ihre Vorurteile fallen lassen und aufeinander zugehen, um die bestmögliche Lösung miteinander finden zu können und nicht starr an den Gegebenheiten der jeweiligen Praxis festhalten. Diese Bereitschaft könnte eine wichtige Entwicklung im markenrechtlichen Bereich bedeuten und die Rechtssicherheit sowohl für die Unternehmer als auch die Verbraucher stärken.

Bibliographie:

- Albrecht, Friedrich: *Sprachwissenschaftliche Erkenntnisse im markenrechtlichen Registerverfahren*, Münster: LIT Verlag 1999.
- Halbe – Clerwall, Helli (Hg.): *Psycholinguistik*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1976.
- Hille, Christian Peter: *Die Verwechslungsgefahr mehrteiliger Zeichen im deutschen und europäischen Markenrecht*, Berlin: Duncker & Humblot 2009.
- Höhle, Barbara (Hg.): *Psycholinguistik*, 2. Auflage, Berlin: Oldenbourg Akademieverlag 2012.
- Jauernig, Othmar: *Zivilprozessrecht*, 27. Auflage, München: C. H. Beck 2002.
- Risthaus, Stefan: *Erfahrungssätze im Kennzeichenrecht*, 2. Auflage, Köln/München: Carl Heymanns Verlag 2007.
- Sullivan, John P./ Johnson, Antoinette Marie: « Do you wanna dance? Why branding agencies and trademark attorneys need each other » in: *World Trademark Review*, London: 2014, 90 – 93.

Heft 67 von *Linguistik online*

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

Hardarik Blühdorn, Miriam Ravetto: Satzstruktur und adverbiale Subordination.
Eine Studie zum Deutschen und zum Italienischen

Nicholas Catasso: Wie viele Jungs haben Anna geküsst? Zum besonderen Status
von V2-Relativsätzen im gesprochenen Deutsch

Toyin Makinde: Pragmatic Acts In HIV/AIDS Social Management
Advertisements

Matthias Meiler: Diskurse – Medien – Dispositive oder Die Situationen des
Diskurses. Anmerkungen zur postfoucaultschen Diskussion um die Medialität
von Diskurse

Goranka Rocco: Anglizismen im öffentlich-medialen und
sprachwissenschaftlichen Diskurs über die deutsche Sprache und in den
Einstellungen der Sprecher

Islam Youssef: The Adjectival Relative Construction in Egyptian Arabic

Le tiret, de Heine à la *taz* :
les fonctions d'un signe de ponctuation

Introduction : un silence relatif sur la ponctuation

Les considérations sur le système graphique sont peu fréquentes dans les revues s'intéressant à l'enseignement de l'allemand langue étrangère, si l'on met à part les échos de la réforme de l'orthographe de ces 15 dernières années.¹ Cet état de faits peut trouver diverses explications : la langue orale, la parole, est première, pour les enseignant/e/s, qui donnent la priorité au fait que leurs élèves parlent allemand avant que de l'écrire. A l'écrit, la correction langagière (grammaticale et lexicale) est le premier objet de l'attention linguistique et didactique, suivie bien après par les soucis orthographiques. Cet ordre de priorité est sans doute légitime, la communication passant d'abord par des signifiants reconnus et décodés : l'exactitude des formes est reléguée au second plan tant que les participant/e/s à l'acte de communication en sont encore à essayer de se comprendre. Les élèves n'ont pas la graphie précise, comme le remarquent les correcteurs d'épreuves écrites qui déplorent, en sus de la fantaisie orthographique, les absences ou fautes d'accents pour le français ou d'*Umlaut* pour l'allemand, les guillemets orphelins, les virgules aléatoires, la majuscule au "k" du verbe "können" au milieu de phrase ou le fait que les mots ne sont pas coupés en fin de ligne y compris s'il faut laisser un blanc de deux centimètres !

Mais il arrive un moment où, en allemand comme en français ou dans d'autres langues, les enseignant/e/s et prescripteurs doivent rappeler que la ponctuation fait sens aussi, qu'elle appartient à l'expression. Elle délimite des ensembles (point ou point-virgule), aide à la découpe des séquences comme la virgule dite "virgule grammaticale", marque les phrases d'une certaine modalité ("!" ou "?"), ou mime un sens comme le point de suspension (...), qui laisse penser qu'on a long à en dire, ou comme les guillemets dont l'on entoure tel ou tel terme, montrant par eux qu'on ne le prend pas totalement à son compte. Puisque les textes écrits se déroulent dans un espace matérialisé sous nos yeux,

¹ qui ont donné lieu à un certain nombre d'articles dans les *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, par exemple 1998/2 et 1998/3, 2000/4, 2005/2 ou 2007/3.

l'organisation de cette matérialité n'est pas indifférente, que ce soit par l'intermédiaire des majuscules ou des blancs, de la structuration typographique ou des signes de ponctuation.

Ce bon principe s'était rappelé à moi de façon fortuite à la lecture de la *taz* du mardi 10 septembre 2013 : j'y avais vu avec des sentiments très mêlés la sorte d'interview du ministre de l'économie de l'époque, Philipp Rösler, par deux journalistes, dans laquelle toutes les réponses de l'interrogé avaient été remplacées par des tirets parce que celui-ci n'en avait pas autorisé l'impression. Le torrent d'indignation (*shitstorm*) qui suivit la publication de cette interview, réduite aux questions, m'ouvrit les yeux sur le ratage punctuo-typographique qu'avaient représenté ces tirets accumulés qui rendaient le politicien "sprachlos", comme le formulait lui-même le journal sur sa première page. Je me suis alors demandée comment le tiret, même en nombre, pouvait amener à cet effet, et la contribution propose de revoir cette réflexion en trois étapes.

La première partie rappellera les principes conventionnalisés d'utilisation du tiret dit "simple" — en allemand *einfacher Gedankenstrich* — ; la deuxième partie se consacrera à des usages individualisés du tiret, pour lequel l'écrivain Heine, avec son célèbre "Die deutschen Zensoren — [...] sind Dummköpfe — [...]" sert de porte-drapeau, et la troisième partie tentera d'expliquer pourquoi l'hyper-usage du tiret dans la publication de l'interview susmentionnée de la *taz* était une erreur graphico-pragmatique.

1. Le tiret : principes et règles

Nous distinguons les principes, qui coiffent l'usage des signes de ponctuation et sont valables de façon générale, des règles codifiées dans les grammaires pour ce signe particulier qu'est le tiret et qui en constituent l'usage prototypique.

1.1 Textes et tirets

La notion de texte écrit recouvre trois modes de production différents, le texte écrit à la main ou manuscrit, le texte imprimé qui s'offre à nous sous la forme de journaux, affiches ou livres, et le texte électronique que nous composons par ordinateur et qui ne se matérialise que lorsque nous l'imprimons. Notre intérêt portera sur le texte imprimé, notamment en raison des documents retenus pour en parler (Heine, *Ideen das Buch Le Grand* ou le numéro du 10/09/2013 de la Berliner Tageszeitung, dite *taz*). Les deux autres modes d'écrit ont un usage moindre du tiret.

Les textes manuscrits comportent en effet moins de ces tirets simples que les textes imprimés : les scripteurs ont un usage fréquent de signes de

ponctuation habituels, c'est-à-dire, point, virgule, point-virgule, point d'interrogation, et s'aventurent moins souvent à employer des signes plus spécifiques, comme les points de suspension, les guillemets, ou le tiret. Cette constatation a l'air au premier abord d'un truisme de forme "un signe de ponctuation rare est rarement utilisé", elle reflète cependant la moindre nécessité à marquer le texte par cette distinction typographique fine, aussi bien que le maniement personnalisé des scripteurs. Fanny Mendelsohn-Hensel par exemple, sœur du compositeur Félix Mendelssohn-Bartholdy, les utilisait dans les lettres qu'elle écrivait d'Italie à sa famille en guise de signal de changement de thème, comme pour marquer un §. Economisant le papier en raison des frais importants de port en 1840, elle raconte son voyage en linéaire continu, mais marque un changement de thème dans sa narration par un tiret, qui se rajoute à un point précédent. Ainsi dans la lettre de Rome du 9 janvier 1840, où elle commence par raconter et critiquer une soirée à l'opéra en onze lignes, elle signale par le tiret qu'elle va passer à un autre thème. Le tiret est pour elle un hyper-point :

Diese Woche waren wir einmal in der Oper. Die Unger ist ziemlich gut und spielt auch hübsch, Donzelli alt aber noch gut, die Oper selbst aber schlecht, und das Ballett so schlecht, daß es wieder amüſant wird.[...]. Und es geht furchtbar zu in solchem Ballet, die Primadonna stirbt auf der Bühne mit Grimassen, die alles übertreffen, was ich jemals gesehn.— Etwas anders habe ich unter vielem Schönen gesehn, was mir ungemein gefallen, liebe Mutter. Es ist die casa Bartholdy, jetzt von Engländern bewohnt, welche die Zimmer mit den schönsten Fußdecken, Sophas, und zahllosen alten Möbeln und Kostbarkeiten gefüllt haben, so daß das Ganze den heitersten, angenehmsten Eindruck macht [...] Suivent encore 9 lignes sur la villa Bartholdy... (Hensel, 1840 : 39)

Quant aux textes rédigés sur traitement de texte, les utilisateurs non professionnels confondent souvent le trait d'union, accessible directement par une touche mais beaucoup plus court, avec le tiret, accessible par une commande plus complexe, et les traits d'union envahissent le domaine typographique autrefois réservé au tiret simple, qui disparaît mécaniquement. Il n'est ainsi guère pertinent de s'intéresser à son usage en écrit virtuel, à moins qu'il ne s'agisse de l'écrit virtuel de professionnels qui le destinent à l'impression. Mais la constatation que les scripteurs revisitent l'usage du signe de ponctuation prépare aux réflexions qui suivent.

1.2 La ponctuation et ses scripteurs : les principes

A l'époque contemporaine, l'ordinateur a multiplié les écrits que nous réalisons sous une forme pseudo-définitive, mais sans relecture — Qui ne s'est jamais agacé de la ou des fautes d'orthographe qu'il/elle avait laissé partir avec son courriel ?—, sans correction extérieure, relecteur ou autre prote. De plus en plus

de scripteurs prennent la souris (non la plume) sans connaissance particulière en matière de ponctuation, surtout dans les domaines marginaux de celle-ci : combien de personnes savent que les conventions de réalisation d'une énumération en font introduire les parties avec un tiret, justement (et non un trait d'union ou astérisque), et clôt le texte de chaque énumération par un point-virgule et non un blanc ou un point ? Cette méconnaissance de la codification précise du domaine aboutit à une forme de "ponctuation du langage ordinaire", que nous appelons ainsi en imitation de la *ordinary language typography* observée par Sue Walker (2001).

Peut-être cet usage flou des signes de ponctuation n'est-il pas dommageable quand il continue à répondre aux grands principes pragmatiques qui règlent ce domaine : facilité de décodage, justesse/ adéquation, efficacité, termes par lesquels nous traduisons les concepts de "Verständlichkeit und Lesbarkeit", "Richtigkeit", "Wirksamkeit" proposés comme principes de la ponctuation par Rössler (2012: 39). La facilité de décodage du tiret simple sera d'autant plus grande que le lecteur en aura internalisé le principe : un tiret se met pour signaler qu'il manque à cet endroit quelque chose qu'on ne juge pas utile de mettre, fonction dans laquelle il empiète partiellement sur le domaine des points de suspension :

Du bist ein — !

Peter Eisenberg conteste que le principe de justesse/adéquation puisse être appliqué au tiret, et ne retient que sa capacité à être bien ou mal décodé :

"Weitere, ins Einzelne gehende Regeln für das Setzen des Gedankenstriches sind kaum von Interesse. Der Schreiber kann den Gedankenstrich kaum falsch, sondern höchstens so platzieren, dass man seine Absicht nicht versteht." (Eisenberg 2007: 90)

Mais la justesse ou adéquation du tiret à l'énoncé est difficile à apprécier dans la mesure où il s'agit d'un signe de ponctuation facultatif, contrairement à ce qui est le cas pour d'autres signes : point, virgule, point d'interrogation. Les grammairiens contemporains font preuve à son égard d'ailleurs d'une certaine indifférence probablement due à son caractère non grammatical.

Quant à son efficacité, on peut la considérer comme grande si on se reporte, en remontant dans l'histoire, au "plus célèbre tiret de la littérature allemande" — berühmtester, wenn nicht berüchtigster Gedankenstrich der deutschen Literatur (Stenzel, 1966 : 64)— celui qui marque, au début de la nouvelle, le moment où la Marquise d'O s'évanouit dans les bras de son sauveur, et celui où ses gens arrivent pour la ranimer :

[...] bot dann der Dame, unter einer verbindlichen, französischen Anrede den Arm, und führte sie, die von allen solchen Auftritten sprachlos war, in den anderen, von der Flamme noch nicht ergriffenen, Flügel des Palastes, wo sie auch völlig bewußtlos niedersank. Hier — traf er, da bald darauf ihre erschrockenen Frauen erschienen, Anstalten, einen Arzt zu rufen; [...] (Kleist, 1808: 145)

Ce tiret, sur lequel un lecteur non prévenu passe à première lecture, prend tout son sens lorsque la suite de la nouvelle révélera que la Marquise a été abusée par le comte russe : il ouvre à la fois un espace d'une relative durée dans l'histoire, en même temps qu'il recouvre du voile du tabou la narration de cet évènement inconvenant, emploi pour lequel la langue allemande prévoit le terme de "Anstandsstrich" ou "Schicklichkeitstrich" .

1.3 Histoire et codification du tiret

Le tiret débute son histoire en langue allemande chez Andreas Gryphius en 1663, dont la pièce *Horribilicribrifax Teutsch* contient les premiers exemples de tirets connus. On l'y trouve réalisé à plusieurs reprises sous la forme de trois tirets de suite, qui marquent l'interruption du personnage qui parle par un autre, et donc la suspension de son propos :

Rabbi. Frau Antonia! Mit einem Wort ich will euch auff diese Kette schilen ———
 Antonia. Wie viel?
 Rabbi. Fünff Silbergroschen! und ist noch heediph.
 (Gryphius, 1663 : 73)

Mais on ne l'y trouve pas employé seul dans cette œuvre, et il faut attendre environ 1770 pour le trouver chez Wieland comme introducteur de pointe (Stenzel, 1966 : 35) sans que l'on sache si ce dernier a été l'inventeur de cet usage. Ce dix-huitième siècle est une époque de multiplication des types de textes, de l'accès de la bourgeoisie à l'impression de ses textes, et l'inventaire des signes de ponctuation s'agrandit continûment, en types de signes aussi bien qu'en nombre d'occurrences. La fin du XVIII^e siècle, qui voit une vertu particulière à la langue orale, multiplie les signes de ponctuation phonographiques, correspondant à une réalisation orale particulière : les œuvres du *Sturm und Drang* abondent en points d'exclamation et en tirets. Les points d'exclamation sont un mimétisme d'émotion, tandis que les tirets sont un mimétisme de silence : et bien sûr, si l'on se tait si abondamment, c'est que l'on a beaucoup à dire, car le silence "en dit long" (Schneider-Mizony, 1997 : 293-294). Les auteurs de la fin du XVIII^e siècle en font un usage inflationniste : Werther en compte 234 d'après Stenzel (1966 : 40), mais ce sont surtout les pièces de théâtre qui le multiplient dans des propos discontinus, et

ostentatoirement interrompus sur le coup de l'émotion, comme lorsque le comploteur Marinelli se voit annoncer l'arrivée de la mère qui cherche sa fille dans *Emilia Galotti*:

Laß sehen! — Sie nicht einlassen, wenn sie weiß, daß die Tochter hier ist? Das geht nicht.— Freylich, sie wird Augen machen, wenn sie den Wolf bey dem Schäfchen sieht.— Augen? Das möchte noch seyn. Aber der Himmel sey unsern Ohren gnädig!— Nun was? Die beste Lunge erschöpft sich, auch sogar eine weibliche. [...] (Lessing, 1772: 45)

Son utilisation maniériste par cette période a développé une réaction d'allergie à son encontre chez les grammairiens et les écrivains classiques, à telle enseigne qu'au XX^e siècle encore, des auteurs lui marquent de l'hostilité. Le volume de la stylistique de Duden en recommande un usage parcimonieux "Eine Häufung von Gedankenstrichen sollte man vermeiden" sans justification (Duden, 2001 : 338)

Le tiret n'est pas à proprement parler un signe orthographique au sens où il ne fait pas partie des signaux qui découpent et rendent visible la syntaxe de la phrase, c'est un signal d'un autre niveau. Il ne respecte pas forcément les frontières des groupes syntaxiques et n'est donc pas un bornage fiable. Il peut être mis à des endroits autres que des changements de phrase, propositions, syntagmes. Les linguistes allemands (Nerius, Eisenberg, Bredel) formulent ce trait par la tournure "nicht syntaxsensitiv".

Il marque une lacune : il fait partie des signes d'omission, "Auslassungszeichen" en allemand. En allemand contemporain, il a gardé la valeur qu'il montrait à sa première utilisation chez Gryphius, l'interruption de la parole, impromptue ou mise en scène, comme dans l'exemple DUDEN (339):

"Schweig, du—" schrie er ihn an.

Mais là où l'apostrophe est l'élosion d'une lettre, le tiret marque l'élosion d'un syntagme ou d'une proposition. Cela n'en fait pas un signe exclusivement phonographique, un "Pausenzeichen", comme le nomme DUDEN (2009 : 339), c'est plutôt un signe méta-textuel, marquant des opérations de montage de textes. C'est une instruction dans la lecture-décodage insistant sur le processus de l'arrêt. Cela lui permet d'être utilisé comme signal de dialogue:

Komm bitte einmal her! — Ja, ich komme sofort.

ou de changement de locuteur dans les pièces de théâtre. Il est alors un méta-discours sur la structure et a une valeur indexicale.

Le tiret garde cependant une fonction phonographique partielle : on doit lire de façon spécifique à haute voix l'ensemble séparé par un tiret, comme dans l'exemple suivant :

Sie trat in das Zimmer und sah — ihren Mann.

On imagine non seulement une pause, mais un ton de voix et une prosodie augmentant le suspens. C'est la fonction "signal de surprise". Ce n'est pas par esprit de contradiction que nous évoquons ces emplois (omission, signalétique textuelle, surprise) dans l'ordre inverse de celui dans lequel les expose Ursula Bredel (2011: 44-45), qui les range à la mesure de leur position dans la phrase : à l'intérieur d'un énoncé, entre deux énoncés, en fin d'un énoncé pour indiquer son incomplétude. Il nous semble que la fonction pragmatique du tiret est plus importante que sa description syntaxique, et le voyons passer au cours de l'histoire de son rôle d'interrupteur à un rôle de marquage textuel pour aboutir à l'époque moderne à un rôle illocutif, auquel va s'intéresser la deuxième partie.

2. Stylistique du tiret : usages individualisés à l'exemple de Heine

2. 1 Comment un ponctème peut-il être expressif ?

La ponctuation est un domaine codifié, dont les scripteurs doivent suivre les prescriptions, mais il existe une certaine liberté dans l'interprétation de ces règles. Deuxièmement, une considération faite pour l'ensemble des orthographes énonce que plus le nombre de fonctions pour un signe s'accroît, moins le scripteur les manie parfaitement, et plus il "bricole":

"Wenn die Zahl der Regeln ein umfangreiches und kompliziertes System darstellt, werden sie von dem überwiegenden Teil der Schreiber nur unvollkommen beherrscht, und das trotz aller im Muttersprachenunterricht aufgewendeten Zeit und Mühe. Was Wunder, wenn sich die Sprachteilnehmer im späteren Leben mit einer konventionellen oder selbst erfundenen Ikonizität zu helfen versuchen." (Nerius, 1987: 184)

Troisièmement, on constate, et la remarque vaut pour la ponctuation du français comme de l'allemand ou d'autres langues, que la ponctuation ne remplit pas les mêmes fonctions dans un dictionnaire que dans une lettre privée ou un roman (Catach : 1994). Enfin, le caractère facultatif du tiret donne encore plus de marge à l'interprétation des règles, et permet son utilisation expressive, au plein sens du terme, c'est-à-dire comme moyen stylistique. Son utilisation va donc dépendre aussi bien du type de textes que de l'intention communicative du scripteur.

Le tiret a sa place dans les discours subjectifs, quand le scripteur dit “je” ; en revanche, les textes scientifiques en contiennent fort peu. La conférence inaugurale de Nanna Furhop, linguiste spécialiste d’orthographe nommée professeure à l’université d’Oldenburg en 2007, en présente un seul en 24 pages, introduisant la seule question rhétorique de ce texte qui expose les fonctions et l’utilité de la majuscule des substantifs en allemand :

Warum hat nun ausgerechnet das Deutsche eine Substantivgroßschreibung — ist das Zufall? Nicht unbedingt, denn uns ist bewusst, dass wir im Deutschen dazu neigen, sehr komplexe Nominalgruppen zu bilden [...] etc. (Furhop 2008 :16)

Le tiret recouvre une opération énonciative : le scripteur fait un geste de rupture du discours, mais contrairement à ce qui se passe avec les doubles-tirets ou la mise entre parenthèses, il ne réalise pas un vrai décrochement syntaxique, avec assertion seconde, et fermeture ultérieure de l’espace ainsi ouvert. Ce type de tiret est à mi-chemin entre la logique de l’oral — optique phono-centriste qui marque la pause par ce trait sans épaisseur, pure ligne de la poursuite du canal oral sans propos qui ferait osciller — et la logique de l’écrit, où cette ligne poursuit ce qu’il y a avant jusqu’à ce qu’il y a après : bref, ça continue ! Le geste n’étant qu’esquissé, le tiret indique le lieu d’une interprétation : il signifie “attention, ce n’est pas à lire comme syntaxiquement fluide, il y a là un blocage”. Par là, il ouvre le champ de tous les possibles. Sa fonction stylistique est d’attirer l’attention du lecteur sur un endroit du texte où l’auteur ne souhaite pas écrire “noir sur blanc” ce qu’il pourrait écrire, mais dont il suppose ou fait semblant de supposer que le lecteur pourra le décoder : il serait alors une aide au décodage, principe retenu par Martine Dalmas, qui propose de le voir comme un geste — “als erhobener Zeigefinger” (Dalmas, 1994: 56) — indiquant le passage du plan informatif au plan subjectif, introduisant une forme de commentaire, précisant, corrigeant ou évaluant. Dans l’exemple suivant que nous lui empruntons, c’est indéniablement l’auteur qui ironise :

Hardy Lankanke war ein sehr ernster Mensch, den bisher überhaupt nur sehr wenige hatten lachen sehen — was möglicherweise im Zusammenhang mit seiner steten Beschäftigung mit hauptberuflichen Humoristen stand. (Hansjörg Martin in Dalmas 1994 : 59)

Le lecteur se voit proposer une explication modalisée (“möglicherweise”) du sérieux du personnage, qui impliquerait que les humoristes ne sont pas drôles au quotidien, ou que leur humour (forcé ?) tue la gaieté de leur environnement ou toute autre interprétation imaginable. Une virgule pourrait se trouver à cet endroit pour séparer les deux dépendantes. Le tiret réalise un marquage

supplémentaire, il est le signe méta-textuel du commentaire, analogue aux signaux d'ironie, quand ils existent. Ou, dit autrement, c'est le graphème lui-même qui donne du sens supplémentaire. La matérialité de la communication n'est plus indifférente comme dans la linguistique strictement structuraliste.

2.2 Stylistique du tiret chez Heine

L'écrivain Heinrich Heine est un bon exemple d'usage démultiplié du tiret, et nous lui empruntons quelques exemples du signe en diverses fonctions.

Une fonction iconique est remplie en bonne manière sturmunddrangienne, lorsque le tiret recouvre l'absence de parole qui mime le fait d'être submergé par l'émotion :

Ich hab mal die Hauptrolle darin gespielt, und da weinten alle Damen, nur eine einzige weinte nicht, nicht eine einzige Träne weinte sie, und das war eben die Pointe des Stücks, die eigentliche Katastrophe —
O diese einzige Träne!
(Heine, *Ideen Das Buch Le Grand*, 1827: 5)

L'écrivain met par là en scène une écriture de la fragmentation, dans lequel le tiret mime la désolation du sujet devant le cours des événements, et accompagne l'expressivité du point d'exclamation et du "o" d'invocation. L'utilisation du tiret comme manifestation de désarroi constitue ici une quasi-figure de rhétorique.

On trouve fréquemment chez Heine le tiret comme signal d'ironie : dans une explication de l'enfer adressée à une belle dame :

Daß die armen Seelen da drunten den ganzen Tag all die schlechten Predigten lesen müssen, die da oben gedruckt werden— das ist Verleumdung. So schlimm ist es nicht in der Hölle, so raffinierte Qualen wird Satan niemals ersinnen. (Heine, *Ideen Das Buch Le Grand* 1827 : 6)

Le tiret est une ostension indiquant que le commentaire possède une intention particulière, qui sera ici de le démasquer comme antiphrase.

Le chapitre XII de l'ouvrage de Heine intitulé *Ideen Das Buch Le Grand* est célèbre par son contenu fort visuel (40-41) :

Die deutschen Zensoren — — — — —
(5 lignes de 19 tirets)
— — — — — Dummköpfe — — — — —
(3 lignes de tirets)
— — — — —

Dans une discussion entre internautes germanophones sur le site Wikiquote, un utilisateur explique de façon judicieuse à un autre qui s'interroge sur le sens à donner à cette citation particulière :

Heine stellt die Zensoren bloss, die glauben, alle politisch anstößigen Stellen herausgekürzt zu haben — aber selbst nicht merken, dass ein eklatant offener Sinn übrig bleibt. Der damit zugleich beweist, was er behauptet. Das muss man Heine erstmal nachschreiben. Rabbi0862.143.98.59 14:40, 9 Mär.2010¹

Les dizaines de tirets dans ce minuscule chapitre XII — 70, si j'ai bien compté — se donnent pour signal d'omission de contenu, un contenu qui, vu la quantité d'éléments concernés, n'est pas reconstructible : il reste de l'opération de coupe deux syntagmes nominaux qu'il est naturel de mettre en rapport par une relation d'attribution. La punctuo-typographie fournit le sens.

La multiplication du tiret chez cet auteur ressortit de la recherche d'effet : quand il s'agit régulièrement de surprendre le lecteur, de donner la directive "arrête-toi sur cet endroit et apprécies-en l'ironie, la pointe", la fréquence crée moins la routine que l'*habitus* de la *diva*, et le lecteur hésite entre l'admiration pour l'auteur maître de tous les fils interprétatifs et la réserve devant le paon qui fait la roue. La connotation du tiret peut donc prendre, ou reprendre, puisque le *Sturm und Drang* avait déjà créé cette aura maniériste, une couleur négative. Il y a une forme de condescendance vaniteuse à employer des tirets multipliés et peut-être plus d'égoïsme que de coopération envers le lecteur

Cette réserve envers un auteur dont l'ironie est par ailleurs généralement appréciée rappelle de ne pas tomber dans la naïveté de lire au premier degré les ponctèmes d'un auteur qui les utilise si délibérément qu'il glose encore leur usage en même temps qu'il les utilise. Dans une situation de flirt dans le roman picaresque *Aus den Memoiren des Herrn Schnabelewopski*, le narrateur raconte ainsi sa rencontre avec une jolie femme:

Ich flüsterte [...] dem schönen Mädchen ins Ohr: Juffrow! ich will deinen Mund küssen.

Bey Gott, Myn Heer, das ist ein guter Gedanke! war die Antwort, die hastig und mit entzückendem Wohllaut aus dem Herzen hervorklang.

Aber nein — die ganze Geschichte, die ich hier zu erzählen dachte [...], will ich jetzt unterdrücken. Ich räche mich dadurch an die Prüden, die [...]. Es ist eine gute Geschichte [...], und wäre eine angenehme Lektüre nach der Betstunde; aber aus Ranküne, zur Strafe für früheren Unbill, will ich sie unterdrücken. Ich mache daher hier einen langen Gedankenstrich —

Dieser Strich bedeutet ein schwarzes Sopha, und darauf passierte die Geschichte, die ich nicht erzähle. (Heine, 1834 : 180)

¹ http://de.wikiquote.org/wiki/Diskussion:Heinrich_Heine

Le passage joue visiblement avec les différentes fonctions du tiret : coupe de censure, mais aussi marquage de la pointe, une visibilité ostentatoire qui fait du tiret une unité langagière expressive ou “expressème” (Schneider-Mizony, 2013 : 212).

Sans doute les lecteurs ne logent-ils pas habituellement l’expressivité dans la ponctuation (en dehors du point d’exclamation, souvent considéré comme le seul signe de ponctuation expressif), et cela les gêne-t-il de créditer les signes de ponctuation de sémantisme propre, voire de connotations. Mais je souhaite me différencier ici de ces auteurs qui ne voient au tiret qu’une fonction phatique, le fait de maintenir la communication sans rien ajouter, comme l’argumente Vogl (2012 : 277). Peut-être l’auteur Stifter chez lequel Vogl étudie le tiret en a-t-il un usage sous-énonciatif, mais cela découle alors du type de texte et de la personnalité de l’écrivain, comme le disait le début de cet article, et non du signe lui-même. Heine représente l’exemple inverse montrant que le tiret est une forme de sur-énonciation expressive, qui se révélera dans l’examen de son mésusage par la *taz* en troisième partie.

3. Les tirets comme silence qui en dit long : l’interview de Rösler dans la *taz*

La *taz* du mardi 10 septembre annonçait en première page : “Sprachlos. Vizekanzler und FDP-Chef Philipp Rösler redete eine Stunde lang mit der taz — und wollte dann nichts gesagt haben”, et la page V, consacrée entièrement à ce sujet, présentait une photo en couleurs du politicien assis confortablement à boire du thé dans un fauteuil, quelques rappels biographiques sur sa personne, et une contextualisation de l’interview, dont Philipp Rösler n’avait pas autorisé la publication, qui se terminait par “Die taz dokumentiert daher nur die Fragen”. Quatre cinquièmes de la page étaient occupés par les questions, suivies de la réponse tue sous la forme de grands tirets — composés d’ailleurs, quand on les regarde de très près, de points microscopiques. Ci-après le début de l’interview :

taz: Herr Rösler, wir möchten mit Ihnen über Hass sprechen.

Philipp Rösler: — — — — —.

taz: Ihr Sprecher will auch lieber, dass wir das Thema “Stil und Anstand im Wahlkampf” nennen.

Philipp Rösler: — — —.

taz: Herr Rösler, welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht, dass andere Probleme mit Ihrem asiatischen Aussehen haben?

Philipp Rösler: —. — — — —. — — —, — — — — — — — — —.

taz: Sie bekommen immer wieder Hassmails. Weil Sie FDP-Chef sind? Oder weil man Ihnen Ihre nichtdeutschen Wurzeln ansieht?

Philipp Rösler : — —— (suivent encore 37 tirets)

taz: Warum werden Sie gehasst?

Philipp Rösler: —— (suivent encore 16 tirets), etc.

Dix-neuf questions suivent encore, auxquelles répondent une longueur variable de ces tirets, scandés par des signes de ponctuation occasionnels, qui figurent les vrais réponses censurées dont aurait été gardée la structure ponctuant. L'interview ne se termine même pas par la formule traditionnelle : "Herr X, wir danken Ihnen für dieses Gespräch". Il faut reconnaître que l'impression d'une interview sous cette forme est particulièrement peu coopérative et l'expression de la reconnaissance aurait été peu adéquate. Comme l'évoquait le début de cet article, cette interview tronquée fut le lendemain l'objet de l'attention médiatique — presque tous les organes de presse s'exprimèrent à ce sujet— et de commentaires souvent virulents des lecteurs.

Il est tout d'abord intéressant de remarquer la grande approximation de tous à se référer à l'épisode et aux signaux typographiques. *ZEIT ONLINE* ou le *Stern* écrivent que seules les questions ont été reproduites, le *Spiegel* que les réponses étaient "en blanc" "Seine Antworten blieben weiss", deux descriptions erronées du point de vue de la réalité linguistique. Rares sont les lecteurs qui prennent la typographie au sérieux : on lit dans un commentaire du 13 septembre à l'article du *tagesspiegel* (cf. bibliographie) : "Allerdings ist das Setzen von ellenlangen Strichreihen hinter den Fragen wiederum ein Zensuralarmismus, der nicht gerechtfertigt erscheint." Il est question à un autre endroit, dans le corps de l'article de *ZEIT ONLINE*, de "verruchte Pünktchen, die wohl für Zensur und Einflussnahme auf die Medien stehen sollen." Mais le vague dans la description recouvre la perception globale par les lecteurs de RIEN à la place des réponses de Rösler, d'un rien qui serait imposé par une instance extérieure au journal, Rösler ou son parti. Ces signes morses du vide, du silence, voire du bâillon, renvoient alors au co-texte, la justification donnée par le journal de cette publication, qu'on trouve sur la même page 5 du journal, une critique journalistique du droit des interviewés à autoriser ou non la publication de leurs propos. Alors que la mise en typographie des réponses occultées relève de la seule décision de la *taz*, la FDP ayant refusé la publication globale, la portée figurative de ces ponctèmes de parole recouverte en attribue la responsabilité à Rösler. Le métatextuel est compris pour de l'information textuelle, parce que les récepteurs d'un message préfèrent interpréter quelque chose plutôt que de ne pas comprendre. Le silence accuse le ministre de censure.

Un autre ensemble de réactions tourne autour de la question du contenu occulté : ces signaux de néant appellent un décodage, dans lequel certains se sont lancés : le site *tapferimnirgendwo* invente/complète les 24 réponses possibles de Rösler de façon intéressante, bien que peu vraisemblable. Les réponses de cet avatar du ministre remettent à leur place les journalistes de la *taz*

en refusant de ne parler que de son aspect physique et terminent l'interview en renvoyant brutalement la balle à l'envoyeur. A la question terminale de la *taz* "Was meinen Sie, brauchen wir in Deutschland eine breite Debatte über Rassismus ?", le pseudo-Philipp Rösler rétorquerait : "Nach diesem Interview fürchte ich schon!"

Ce contexte personnel explique l'indignation manifestée par la majorité des lecteurs, les très nombreux tirets résultants, mystérieux, font face à des questions qui tournent continuellement autour de l'apparence asiatique du ministre, enfant vietnamien adopté de bonne heure par des parents allemands et ayant vécu en Allemagne fédérale depuis sa toute petite enfance : "Wann haben Sie bewusst wahrgenommen, dass Sie anders aussehen als die meisten Kinder Deutschlands ? [...] Wurden Sie deswegen diskriminiert? [...] Würden Sie sich selbst als Migrant bezeichnen?". Les mots présents (toutes ces questions) se donnant comme plus faciles à interpréter que les paroles non formulées, les lecteurs n'ont plus devant les yeux qu'une insistance sur le physique qui finit par devenir nauséuse et nombreuses ont été les accusations de racisme envers la *taz*. Comme l'interprétait bien le lecteur contemporain du petit texte provocateur de Heine sur les censeurs (cf. partie 2. 2), ce qui reste autour des marqueurs de ponctuation finit par constituer LE sens. La *taz* a fait l'erreur de croire que les tirets qu'elle alignait les uns à la suite des autres ne recouvraient que la parole qu'elle prenait à Rösler, alors que l'illocutif dont est porteur le tiret induit des sous-entendus. En raison de l'origine vietnamienne de Philipp Rösler, le soupçon d'une stigmatisation à coloration ethnique se présentait à l'esprit des lecteurs de la *taz*, déjà enclins par leur arrière-fond idéologique à une figure de positionnement vertueux. Le journal n'a pas compris que la ponctuation n'est plus d'abord phono-centriste à l'époque moderne, que l'écriture comme peinture de la voix n'est plus la seule clé de lecture de textes. Elle a joué avec le feu de la multiplication d'un ponctème qui n'était pas si inoffensif que son caractère plat peut le suggérer.

On peut faire l'hypothèse que, dans le domaine marginal de la ponctuation dont le tiret simple fait partie en tant que ponctème facultatif, les scripteurs, même ces professionnels de la parole que sont les journalistes ont des savoirs intuitifs, qui peuvent les amener à ne pas discerner quand leur usage du tiret est en adéquation avec leur intention de parole. C'est peut-être la façon dont on pourrait donner raison au jugement d'Eisenberg cité plus haut. Plus que lui cependant, je considère qu'une inadéquation communicative peut être une faute de communication. C'est en tout cas ce que suggère le mécontentement des lecteurs de la *taz*, qui au lieu de se porter contre un ministre refusant une publication, s'est retourné contre l'organe de presse lui-même : "Der Schuss ist nach hinten losgegangen", ont formulé divers commentateurs.

Conclusion : le tiret comme ponctème polyvalent

Le tiret fait partie des ponctèmes qui peuvent difficilement être normés, tant ils dépendent du texte, type de texte et contexte de décodage dans lequel ils se retrouvent : lui-même ne remplit pas les conditions d'un signe au sens structuraliste du terme, il n'est pas monovalent (ne remplit pas une seule fonction spécifique) et n'est pas "discret" non plus : il apparaît à des endroits où il pourrait aussi être remplacé par un autre signe, virgule, points de suspension. Dans sa polyvalence, il acquiert une autonomie par rapport à la fonction de miroir d'oral qu'il a pu avoir à l'origine. Il pourra être marqueur de hiérarchie dans un texte scientifique (fonction épistémique), accroche saillante dans une publicité (fonction esthétique), et renvoyer à un développement implicite particulier dans un texte en prose écrit avec soin, (fonction pragma-sémantique).

Son utilisation historique lui a donné une valeur interruptive, qui a mauvaise réputation en tant que marque d'un défaut d'organisation, et une valeur implicite d'autre chose. Ce que Heine utilise de façon virtuose pour ironiser, peut être mal compris dans des contextes humainement ou politiquement délicats. Le journal *taz* a méconnu qu'il avait affaire à des lecteurs modernes, qui interprètent ce qu'ils lisent en fonction de leur utilisation de la ponctuation pour DIRE quelque chose de personnel. Il ne faut pas se contenter de croire qu'écrire et ponctuer n'ont à voir qu'avec la grammaire et le sens. Dans une société composée d'autant de millions de lecteurs qui sont aussi des scripteurs réguliers, et qui décodent en rapport, il faut tenir compte également d'un principe illocutif de la graphie.

Corpus

FUHRHOP, Nanna (2008) *Die Grammatik der Schrift*. In Oldenburger Universitätsreden. Vorträge Ansprachen. Aufsätze. nr 180 ; accessible à oops.uni-oldenburg.de/856/1/ur180.pdf

GRYPHIUS, Andreas (1663) *Horribilicribrifax Teutsch*. Nachdruck der Ausgabe durch Veit Jacob TRESCHERN in Breßlaw. Stuttgart: Philipp Reclam, 1981.

HEINE, Heinrich (1827) *Ideen Das Buch Le Grand*. Hrsg von MÖLLER, Dierk. Stuttgart: Philipp Reclam. 1972.

HEINE, Heinrich (1834) *Aus den Memoiren des Herrn von Schnabelewopski*. In: HEINE, Heinrich Sämtliche Werke, Bd. II. Dünndruckausgabe des Winkler-Verlags: München, 1980, 553-603.

HENSEL, Fanny (1840) "Brief aus Rom an Lea Mendelssohn Bartholdy, 9/10 Januar 1840". In: KLEIN, Hans-Günther (Hrsg) *Fanny Hensel Briefe aus Rom an ihre Familie in Berlin 1839/1840*. Wiesbaden: Dr. Ludwig Reichert Verlag, 2002.

KLEIST, Heinrich von (1808) "Die Marquise von O" in MÜLLER-SALGET, Klaus (Hrsg.) *Erzählungen Anekdoten Gedichte Schriften*. Bd. 3 Klassiker-Verlag, 1990, 143-186.

LESSING, Gotthold Ephraim (1772) *Emilia Galotti. Ein Trauerspiel in fünf Aufzügen*. Stuttgart: Philipp Reclam. 1977.

SPIEGEL ONLINE “Umstrittenes Interview des FDP-Chefs: Philipp Rösler, Claudia Roth und die taz”, 10/09/2013, accessible à <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/fdp-chef-roesler-hat-aerger...>

Tapfer im Nirgendwo “Was hat Rösler gesagt?” 10/09/2013, accessible à

<http://tapferimnirgendwo.com/2013/09/10/was-hat-roesler-gesagt/>

taz.die tageszeitung “Sprachlos. Vizekanzler und FDP-Chef Philipp Rösler redete eine Stunde lang mit der taz — und wollte dann nichts gesagt haben”, Seite V, 10/09/2013.

ZEIT ONLINE “Paternalismus von Links” 11/09/2013 accessible à

<http://www.zeit.de/kultur/2013/09/philipp-roesler-taz-interview>

Ouvrages cités

BREDEL, Ursula (2011) *Interpunktion*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

CATACH, Nina (1994) *La ponctuation. Que sais-je ?* Paris : PUF.

DALMAS, Martine (1994) “Gedankenstriche: Zum Streichen oder Unterstreichen? Wozu Gedankenstriche?” In *Cahiers d’Etudes Germaniques* 1994/27, 55-66.

DUDEN 9 (2001) *Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle*. Mannheim: Bibliographisches Institut.

EISENBERG, Peter (2007) *Grundregeln der deutschen Rechtschreibung. Die deutsche Orthographie auf einen Blick*. München: Wissen Media Verlag.

NERIUS, Dieter (1987) *Deutsche Orthographie von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von Dieter Neri*. Leipzig : VEB Bibliographisches Institut.

RÖSSLER, Paul (2012) “Auf den Punkt gebracht. Zeichensetzung in literarischen Texten zwischen Tradition und Innovation.” In: LEUPOLD, Gabriele / PASSET, Eveline (Hrsg.) *Im Bergwerk der Sprache. Eine Geschichte des Deutschen in Episoden*. Göttingen: Wallstein Verlag, 35-53.

SCHNEIDER-MIZONY, Odile (1997) “Silence, ironie allusion. Ou : comment dire ce qu’on pense sans penser ce qu’on dit?” In : *Nouveaux Cahiers d’Allemand* 1997/3, 289-303.

SCHNEIDER-MIZONY, Odile (2013) “Expressivité dans les procès de sorcellerie en Allemagne du XVII^e siècle”. In : CHAUVIN, Catherine & KAUFFER, Michel (dir.) *Ecart et expressivité*. Presses Universitaires de Franche-Comté : Besançon, 2013, 201-214.

STENZEL, Jürgen (1966) *Zeichensetzung: Stiluntersuchungen an deutscher Prosadichtung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

WALKER, Sue (2001) *Typographie and Language in Everyday Life. Prescriptions and Practices*. London: Longman.

VOGL, Joseph (2012) “Der Gedankenstrich bei Stifter”. In NEBRIG, Alexander & SPOERHASE, Carlos (Hrsg.) *Die Poesie der Zeichensetzung. Studien zur Stilistik der Interpunktion*. Bern: Peter Lang, 275-294.



Appel à communications

Journée d'études

organisée par le GLFA « Groupe de lexicographie franco-allemande »
de l'Université de Lorraine / CNRS-ATILF
et l'EA LIS « Littératures, imaginaire, sociétés »

La gastronomie à l'ère numérique Regards linguistiques et économiques sur l'Allemagne, la France, l'Italie, le Royaume-Uni et les États-Unis.

4 décembre 2015

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

En 2010, l'UNESCO a inscrit le « repas gastronomique à la française » au patrimoine culturel immatériel de l'humanité. Cela montre bien que, de nos jours, la gastronomie est omniprésente, et a massivement investi l'espace public que ce soit les salons gastronomiques (*Egast*) et les innombrables *cooking shows*, ou bien les médias et tout particulièrement la télévision : les émissions de télé-réalité (*Top chef*, *Master Chef*, *Un dîner presque parfait*, *Le meilleur pâtissier* etc.), voire les séries télévisées (*Chefs*) jouissent d'un succès énorme. Mais les études scientifiques portent surtout sur l'alimentation et la cuisine, et beaucoup moins sur la gastronomie, et sont en général le fait des anthropologues et sociologues (C. Lévi-Strauss, C. Fischler) et des historiens (J.-L. Flandrin, B. Laurieux, P. Ory, P. Rambourg) avec le développement récent des *food studies* et la création de l'IEHCA (Institut européen d'histoire et des cultures de l'alimentation) à l'université de Tours.

Le propos de cette journée d'études est donc d'analyser, dans une approche interdisciplinaire, le statut, les caractéristiques et le développement de la gastronomie moderne..

RECULER POUR MIEUX SAUTER

Le but de cet article est d'étudier un certain nombre de routines qui présentent toutes la particularité suivante : elles se composent de deux parties, la première nie, la seconde affirme. Il y a là un schéma constant, dont on peut se demander quelle est la raison d'être, après en avoir constaté la fréquence et la diversité. Mais d'abord un exemple :

Wenn nicht König, so doch Gast.

I. LES ROUTINES DU TYPE *WENN NICHT, SO DOCH*

A. SCHÉMA CANONIQUE

Il y a d'autres formes possibles, mais qui toutes gardent ce schéma : négation + affirmation.

Dans notre exemple: *Wenn nicht König, so doch Gast*, la partie négative est introduite par *wenn nicht*, la seconde par *so doch*. Si l'on propose à *Google* la question suivante : „*wenn nicht**, *so doch**„¹ la réponse est : « Ungefähr 9.840.000 Ergebnisse » (juin 2014). C'est dire la fréquence, et il est donc inutile d'insister sur ce point.

Ici, on a la négation *nicht*, mais *kein* est évidemment possible : „*wenn kein**, *so doch**„ (« ungefähr 668.000 Ergebnisse »), dans les conditions où c'est lui qu'on emploie et non *nicht*, à savoir comme négation d'un groupe nominal :

Aber wenn kein profunder, so war Erasmus doch ein ungewöhnlich weiter Geist, wenn kein Tiefdenker, so doch ein Richtigdenker, ein Helldenker und Freidenker im Sinne Voltaires und Lessings, ein vorbildlicher Versther und Verständlichmacher, ein Aufklärer in des Wortes edelster Bedeutung. (*S. Zweig: Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam - Kapitel 4*)

¹. Le signe* donne au moteur de recherche la possibilité de compléter par ce qui se situe après *nicht* jusqu'à *so*, et après *doch* jusqu'à la fin de l'énoncé.

2. Je remercie U. Hermann de ses corrections et suggestions.

Cet exemple montre que *doch* ne suit pas toujours immédiatement *so*.
A la rigueur, *doch* peut manquer : *Wenn nicht heilbar, dann besiegbar*.
On peut avoir un autre terme négatif que *nicht* ou *kein*. Ainsi *niemand* et *nichts* :

wenn niemand anders, so doch sich selber

Die Teilnehmerbeiträge sind, wenn nichts anderes vereinbart, so zu zahlen wie in der Anmeldung aufgeführt

B. VARIANTES SIMPLES

A la place ou en plus de *doch*, on peut trouver : *aber* („*wenn nicht**, *so aber**“
« Ungefähr 35.200.000 Ergebnisse »)

Wenn nicht genauso, so aber ähnlich effizient sind Halogen- und Energiesparlampen für Schreibtischleuchten.

Ce *aber* peut se combiner avec *doch* :

Präsidentenamt, Jazenjuk und Klitschko, wenn nicht auszuschalten, so aber doch in den Augen ihrer Anhänger nachhaltig zu diskreditieren.

Erschien sie damals noch als ehrgeizige Sängerin, die vom Ehrgeiz wenn nicht zerfressen so doch aber angenagt war, hat sie der Erfolg der letzten Jahre ...

Avec *immerhin* :

Dabei handelt es sich bei diesem Texttyp um ein, wenn nicht paradoxes, so immerhin erstaunliches Phänomen.

Avec *mindestens* :

Denn sozialstaatliche Sicherheit ist, „wenn nicht Grundlage, so mindestens eine notwendige Bedingung der Legitimität“.

Avec *wenigstens* :

Persönliches wird, wenn nicht negiert, so wenigstens zurückgestellt.

Avec *zumindest* :

wenn nicht weltweit, so zumindest in der EU

A la place de *so* après la virgule on a souvent *dann* : („*wenn nicht**, *dann**“ - Ungefähr 289.000.000 Ergebnisse“)

Wenn nicht Regierender, dann aber Kultursenator.

Wenn nicht wir, dann immerhin unsere besten Freunde!

Wenn nicht jubelnd, dann zumindest grinsend.

Das öffentliche Bekenntnis Augustins soll, wenn nicht hauptsächlich, dann mindestens nebenbei auch seine gedanklichen Irrtümer rückgängig machen.

Wenn nicht transparent, dann wenigstens transluzent

.

On remarque que dans tous les cas, deux termes nient (*wenn + nicht/kein*), deux termes affirment : *so/dann + doch/aber/immerhin/minimums/wenigstens zumindest*. Il y a là une construction symétrique, cette symétrie donnant plus encore de vigueur à la formulation.

C. VARIANTES ÉTENDUES

1. Dans la partie négative

Avec *auch* :

Die Schulmeister dürften dadurch, wenn auch kein hohes, so doch ein zufriedenstellendes Einkommen gehabt haben.

Avec *schon* :

Wenn schon nicht vollständig verhindern - so doch mildern helfen.

es war in der Tat, wenn schon kein internationales, so doch ein interkulturelles Ereignis.

Avec *auch schon* :

Wenn auch schon etwas älter, so doch prinzipiell immer noch aktuell..

Avec *zwar* :

Wenn zwar nicht schmerzvoll, so doch ziemlich zäh war dieser Film selber.

trotzdem noch", zeigt sich auch Altenburgs Oberbürgermeister Michael Wolf wenn zwar nicht glücklich, so doch aber halbwegs zufrieden.

On peut associer *zwar* et *auch* :

Da wird schlafen und faulzen wenn zwar auch nicht belohnt, so doch zumindest auch nicht bestraft.

On peut associer *zwar* et *schon* :

ich erlaube mir anzumerken, dass ich mich, wenn zwar schon nicht von Geburt, so doch von meiner Biographie als Offebäscher bezeichnen möchte.

Mais pas de *wenn zwar schon nicht/kein* ni de *wenn zwar auch schon nicht/kein*“ attestés.

2. Dans la partie affirmative

Cette fois *aber, immerhin* et les autres ne remplacent pas *so* ou *dann* mais s'ajoutent, se cumulent :

Informationswege und Zusammenhänge, wenn auch schon nicht zu beweisen, so doch aber irgendwie nachvollziehen zu können.

Der Wunsch des einzelnen Subjektes geht ja gewiss immer dahin, es solle, wenn schon nicht besser, so doch aber wenigstens stabil bleiben,

Präsidentenamt, Jazenjuk und Klitschko, wenn nicht auszuschalten, so aber doch in den Augen ihrer Anhänger nachhaltig zu diskreditieren.

Erschien sie damals noch als ehrgeizige Sängerin, die vom Ehrgeiz wenn nicht zerfressen so doch aber angenagt war, hat sie der Erfolg der letzten Jahre

Wenn nicht alle, so doch immerhin genug, um ihrem Ärger eine laute Stimme zu geben

um den Blick der Literaturwissenschaft auf die diesjährige Literaturdebatte wenn nicht zu repräsentieren, so doch zumindest zu vertreten.

Insofern werden die Dargestellten, wenn nicht als Humanisten, so doch mindestens als Liebhaber der Wissenschaften gekennzeichnet

On peut aussi cumuler *dann* avec *aber/doch/immerhin/zumindest, mindestens, wenigstens* :

Leute gibt's, die wissen schon früh, was sie werden wollen, und wenn nicht das, dann doch immerhin, dass sie was werden wollen.

On peut cumuler les ajouts et dans la partie négative et dans la partie positive :

Mit dieser Einstellung schaffte es Andreas als einer von gerade einmal dreien, Karin Christ, wenn auch schon kein Gesamt-, so doch immerhin ein Einzelspiel abnehmen

Ces exemples appellent quelques remarques.

1. L'accumulation des « mots de la communication “ après *wenn* et après *so/dann* indique toute l'importance que l'allemand attache à bien marquer à la fois la négation, l'affirmation et le lien entre les deux.

2. La symétrie est rompue.

Après *wenn* on ne trouve que *schon auch* et *auch schon*, donc au maximum deux éléments. Après *so*, donc dans la partie affirmative, il peut y en avoir plus : *dann doch immerhin*, *dann doch wenigstens*.

Non seulement il peut y en avoir plus, mais ils sont plus souvent utilisés que pour *wenn schon auch*.

Ils sont aussi plus variés puisque pour *wenn schon auch*, on a *so/dann + aber*, *immerhin*, *mindestens*, *wenigstens*, *mindestens*.

De plus, ce qui est dit dans la partie affirmative est d'ordinaire plus long que ce qui est nié. C'est le cas de la citation de Stefan Zweig.

L'équilibre quantitatif est donc rompu au profit de la partie affirmative. Ce n'est pas un hasard, mais cette rupture d'équilibre révèle que l'affirmation compte plus que la négation, ce qui nous amène à nous interroger sur le rôle de chacune des deux parties et plus spécialement sur la fonction de la partie négative.

De toute façon, cette surabondance des « mots de la communication » (*Partikeln*) : *aber*, *auch*, *doch*, *immerhin*, *schon*, *zwar*, montre qu'on ne se trouve pas sur le seul plan du raisonnement, mais qu'on se situe dans l'argumentation, avec autant le souci de persuader que celui de convaincre. Cette accumulation témoigne à la fois de l'implication du locuteur dans son discours et de la prise en compte de l'interlocuteur sur qui il s'agit d'agir.

II. RAISON D'ÊTRE DE LA SUCCESSION NÉGATION - AFFIRMATION

Quelles bonnes raisons peut-on avoir de nier avant d'affirmer ?

1. Exception à la démarche habituelle de la pensée

D'ordinaire, il n'y a pas lieu de nier, si ce n'est en réponse à une question explicitement posée. Si je vais chez le boucher pour acheter une entrecôte, je ne commence pas par dire que je ne veux ni entrecôte, ni bavette, ni rumsteck, je commande directement mon entrecôte. Sauf si le boucher, me sachant consommateur habituel de ce morceau, prend les devants et me demande : « Une entrecôte ? », je réponds : « Non, pas aujourd'hui, mais... ». De même chez le pâtissier, je ne vais pas commencer par : « Je ne voudrais ni éclair, ni religieuse, ni Paris-Brest. », mais je dis d'emblée : « Une tarte aux pommes, s'il vous plaît. ».

Affirmer est en soi déjà choisir et donc éliminer et sauf bonne raison, il n'y a pas lieu d'indiquer et surtout d'indiquer d'abord ce qui est éliminé par le choix.

De plus, si après avoir affirmé, on tient à restreindre l'affirmation, alors on emploiera une négation, qui atténuera mais ne supprimera pas la portée de mes propos : « Je voudrais une entrecôte, mais pas trop grosse. ». Donc, quand on expose un fait on indique d'abord la portée puis les limites.

Ici, au contraire on commence par dire les limites (*kein profunder Geist, kein Tiefdenker*) avant d'indiquer la portée.

Il faut donc s'interroger sur les raisons qui poussent à nier avant d'affirmer, contrairement à la démarche « logique », en tout cas habituelle.

2. Concession à un contradicteur éventuel

Avant d'écrire sur Érasme, Stefan Zweig n'a pas manqué de lire beaucoup d'ouvrages sur le célèbre humaniste, et donc éventuellement des restrictions à la valeur de celui-ci. On peut donc penser qu'en écrivant : *wenn kein profunder Geist, kein Tiefdenker*, il accepte ces réserves sur l'auteur d'*Éloge de la folie*.

La présence assez fréquente de *zwar* renforce l'impression d'avoir affaire à une concession faite à une objection réelle ou imaginaire.

Da wird schlafen und faulenzten wenn zwar auch nicht belohnt, so doch zumindest auch nicht bestraft

Je ne prends pas ici le mot concession au sens grammatical (« proposition concessive »), c'est-à-dire la négation d'une implication (« bien que blonde elle est intelligente » nie l'implication habituelle des *Blondinenwitze* : qui dit blonde, dit bête), mais concession au sens rhétorique du terme :

« Figure par laquelle on accorde à son adversaire ce qu'on pouvait lui disputer. » (*Le Nouveau Littré* 2007).

Donc le fait de rencontrer ici les mots de la communication qu'on trouve aussi dans la concession (quelle qu'en soit le type) : *auch, schon, zwar* montre bien qu'on va dans le sens de l'adversaire éventuel. Concéder est toujours admettre peu ou prou le point de vue de l'autre et l'allemand le souligne en contrepoint par l'emploi de ces *Partikeln*. Car on peut toujours supposer l'existence chez le lecteur ou auditeur d'un contradicteur potentiel et c'est faire un pas à sa rencontre que de commencer par nier ce que lui aussi refuse. Ici, nier avant d'affirmer, c'est prendre les devants d'une objection formulée ou non.

3. Restriction partielle à une affirmation d'ensemble

Même si Érasme a beaucoup de qualités, lui manque la profondeur. On a donc là, en dehors de toute considération par rapport à un contradicteur éventuel, une restriction (indiquée par *wenn nicht*) à la totalité des mérites du Hollandais.

Dans

Die Schulmeister dürften dadurch, wenn auch kein hohes, so doch ein zufriedenstellendes Einkommen gehabt haben

on commence par indiquer les restrictions au pouvoir d'achat des maîtres d'école (ils ne roulent pas sur l'or), mais leur revenu est satisfaisant. Donc, sous-entendu : de quoi se plaindraient-ils ?

De même avec :

Wenn nicht alle, so doch immerhin genug, um ihrem Ärger eine laute Stimme zu geben

La restriction porte sur la totalité, non sur la quantité nécessaire et c'est ce « quorum » qui compte.

A chaque fois, on constate que la restriction n'empêche pas la réalité de l'ensemble affirmé ensuite. Elle a toujours une portée restreinte par rapport à l'importance de l'ensemble : Érasme est et reste un très grand homme, les instituteurs ne meurent pas de faim et la protestation des gens en colère peut se faire entendre. Finalement, tout va bien.

4. Reculer pour mieux sauter.

On peut aller plus loin et montrer que dans certains cas la restriction est plus une clause de style qu'une limitation véritable. Je vais essayer de le prouver à partir de quatre exemples.

Ich will wieder in Frieden mit mir selber leben, und wenn nicht in Frieden, so doch wenigstens ohne Zwiespalt und zweierlei Gesicht.

Il n'y a pas une grande différence entre *ohne Zwiespalt und zweierlei Gesicht* et *in Frieden mit mir selbst*. Si l'on nie l'un, donc : *mit Zwiespalt und zweierlei Gesicht*, on nie du même coup l'autre : *Frieden*. Donc les deux formules sont équivalentes, la seconde permet en fait de préciser en quoi consiste cette paix avec soi même.

De plus, *wenigstens*, qu'on rencontre très souvent dans ce cas (avec les deux autres superlatifs *zumindest* et *mindestens*), souligne bien que c'est en fait l'affirmation qui l'emporte.

Dieser wirkt recht durchtrieben und böseartig und scheint dem Meisterdetektiv wenn nicht überlegen dann doch mindestens ebenbürtig zu sein.

S'il est pour le moins l'égal, le « pour le moins » admet la possibilité qu'il soit en fait supérieur, contrairement à ce qu'affirme *nicht überlegen*. Ce *nicht überlegen* perd beaucoup de son sens s'il est suivi de *mindestens ebenbürtig*. Il devient une simple formule convenue.

Wenn nicht König, so doch Gast.

En fait, l'adage proclame : *Der Kunde ist König* et dans l'hôtellerie, j'ai entendu dans la bouche d'un directeur d'hôtel : *Der Gast ist König*, c'est-à-dire qu'il doit être traité royalement, ce qui est l'essentiel, même s'il ne porte pas de couronne. Donc la restriction en réalité n'en est pas une.

Dans

Wenn schon nicht für immer, dann wenigstens für ewig (titre d'une chanson de Ulla Meinecke),

comme *ewig* est encore plus fort que *immer*, on peut soutenir que l'affirmation (surtout renforcée avec humour par *wenigstens*) annihile totalement la négation.

Ces exemples (parmi d'autres) montrent qu'en réalité, si la partie négative feint de restreindre, elle sert surtout à préparer et à renforcer la valeur positive. Non seulement l'essentiel est préservé, mais il est souligné.

La restriction joue alors le même rôle que les mouches que les belles de jadis se mettaient sur le visage : un peu de noir faisait encore mieux ressortir la blancheur du teint.

Le fait que la partie affirmative est souvent plus longue et même parfois bien plus longue que la partie négative n'est donc pas un hasard, mais prouve à l'évidence que la négation non seulement ne porte pas préjudice à l'affirmation subséquente, mais même annonce une mise en relief de cette affirmation. C'est donc d'abord une clause de style. Cette mise en relief s'effectue par le fait qu'on n'affirme pas tout de suite, donc qu'on fait attendre et qu'on commence par refuser. Comme une femme coquette, qui dit d'abord non, pour donner plus de prix à l'abandon final...

Alors, la négation apparaît comme un repli tactique provisoire : il prépare une contre attaque. En d'autres termes, c'est reculer pour mieux sauter.

Donc en fait, derrière l'aspect argumentatif de la succession négation + affirmation, c'est l'intention rhétorique qui l'emporte.

Ceci apparaît nettement dans l'exemple :

Vor einigen Wochen hat Harms eine Initiative gestartet, um Putin-Freund Gerhard Schröder das Wort zu verbieten. Eine "dumme Idee", sagt sie heute. Die Negativ-Schlagzeilen, den Vorwurf, sie wolle die Meinungsfreiheit), beschränken, das habe sie selbst zu verantworten. Trotzdem wehrt sie sich gegen die wachsende Bereitschaft, **Russland, wenn nicht zu entschuldigen, dann doch wenigstens zu verstehen.** "Deutschland ist in der Ukraine-Frage total verunsichert", sagt sie – und meint auch ihre eigenen Leute. (<http://www.zeit.de/politik/deutschland/2014-05/rebecca-harms-gruene-europawahl/seite-2>)

On est de plus en plus prêt à comprendre, y compris en haut lieu (derrière les protestations officielles), que la Russie mette la main sur la Crimée (historiquement russe), mais c'est cela qu'il s'agit de combattre, car lorsqu'on comprend on n'est pas loin d'excuser. Et c'est contre cette attitude compréhensive (surtout renforcée par *wenigstens*) que Harms proteste. Il n'en reste pas moins que lorsque on comprend on excuse plus facilement et que la compréhension mène tout droit à l'excuse : *Verstehen heißt entschuldigen*, dit même l'allemand.

Quand un journaliste demande avec quelque malice à un homme politique s'il approuve les débordements de ceux dont on sait qu'ils votent pour lui, la réponse est : « Je ne les approuve pas, mais même si je ne les approuve pas, je les comprends », façon qui serait habile, si elle n'était cousue de fil blanc, de ne pas se désolidariser des auteurs de troubles. L'allemand a la même formule : *und auch wenn ich sie nicht billige, so verstehe ich sie*. Ou, comme on peut lire dans un forum : *Auch wenn ich sie nicht gutheiße, so kann ich die Ausländerfeindlichkeit dennoch verstehen.* Le « même si je n'approuve pas » devient une pure clause de style, car un homme politique ou même un simple citoyen ne saurait dire qu'il cautionne des troubles. Ne serait-ce que pour éviter d'être poursuivi pour incitation à la violence. Mais comme la préoccupation principale de beaucoup d'élus est d'assurer leur réélection, il importe d'abord pour eux, en soulignant in fine leur compréhension après la condamnation de façade, de ne pas perdre des électeurs.

Si donc l'ordre négation + affirmation ne correspond pas à l'ordre habituel (on commence par affirmer avant de restreindre ce qu'on affirme), c'est que ce

renversement obéit à de bonnes raisons : prévenir une objection éventuelle, restreindre sans annihiler, restreindre pour mieux mettre en relief ce qu'on affirme. Somme toute, c'est au minimum le moyen de préserver l'essentiel, mais le plus souvent un procédé commode de souligner ce à quoi l'on tient, sans paraître pour autant faire preuve d'étroitesse d'esprit, de sectarisme ou pire de fanatisme. La fonction de ces routines du type : *wenn nicht**, *so doch** est donc bien plus rhétorique qu'argumentative.

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

-de tour d'abandon à véhicule tout terrain-

TOUR D'ABANDON : *die Babyklappe*

Eine **Babyklappe**, auch Babynest, Babykörbchen oder Babyfenster genannt, ist eine Vorrichtung, mit der Neugeborene anonym bei einer Institution abgegeben werden können, die das Kind anschließend versorgt. (<http://de.wikipedia.org/wiki/>)

TOUR D'ADRESSE : *das Kunststück*

TOUR D'HONNEUR : *die Ehrenrunde*

TOUR D'HORIZON : *die Ausschau, der Überblick*

TOUR D'ESPAGNE/DE FRANCE/D'ITALIE : *die Spanienrundfahrt/die Vuelta, die Frankreichrundfahrt/die Tour de France, die Italienrundfahrt/der Giro d'Italia*

faire son tour de France : auf Wanderschaft gehen

TOUR D'IVOIRE : *der Elfenbeinturm*

TOUR DE BABEL : *der Babelturm, der Turm zu Babel, der Turmbau zu Babel*

TOUR DE CARTES : *der Kartentrick*

TOUR DE CHANT : *das Repertoire, das Konzert*

TOUR DE CHAUFFE : *die Warmup-Runde*

TOUR DE COCHON : *der faule Trick*

faire un tour de cochon à qqn : jemandem übel mitspielen

TOUR DE CONTRÔLE : *der Kontrollturm, der Tower*

TOUR DE COU : *das Halsband*

TOUR DE FAVEUR : *die bevorzugte Behandlung*

TOUR DE FORAGE : *der Bohrturm*

TOUR DE FORCE : (au sens propre) *der Kraftakt ; das Kunststück, die Meisterleistung, die Glanzleistung, die Tour de Force*

Das zeigt diese rauschhafte Tour de Force auf erstaunlich sensible Weise (TVSpielfilm 18/13, p.192, cf. Meyers Großes Taschenlexikon)

TOUR DE GUET : *der Wachturm*

TOUR DE MAGIE : *die Zauberei*

TOUR DE MAIN : *das Handumdrehen*

en un tour de main/tournemain : im Handumdrehen

TOUR DE MANÈGE : *die Karussellrunde*

TOUR DE PASSE-PASSE : *der Zaubertrick, der Taschenspielertrick, der Hokuspokus ; die Masche, der Kniff (Pons)*

TOUR DE PHRASE : *die Ausdrucksweise, die Redewendung*

TOUR DE PISTE : *die Rennbahnrunde*

TOUR DE POITRINE : *der Brustumfang, die Oberweite*

TOUR DE POTIER : *die Töpferscheibe*

TOUR DE PRESTIDIGITATION : *das Zaubertrickstück, der Zaubertrick*

TOUR DE REINS : *der Hexenschuss*

TOUR DE SCRUTIN : *der Wahlgang*

TOUR DE TABLE :

faire un tour de table : sich reihum äußern (Pons)

TOUR DE TÉLÉVISION : *der Fernsehturm*

TOUR DE LA VILLE : *die Stadtrundfahrt*

TOUR DE VACHE : *der böse Streich, der faule Streich*

TOUR DE VIS : *die Verschärfung*

TOUR DE VIS FISCAL : *die Steuerschraube*

Le gouvernement espagnol donne un tour de vis fiscal : Spanische Regierung zieht die Steuerschraube an

TOUR DU MONDE : *die Weltreise, Weltumrundung ; (en aéronef) der Weltumflug ; (à voile) die Weltumseg(e)lung; die Reise um die Welt (le titre du roman de Jules Verne a été traduit par Reise um die Welt in 80 Tagen, le film qui en a été tiré s'appelle In 80 Tagen um die Welt*

TOUR EN VILLE : *der Stadtbummel*

TOUR DU PORT EN BATEAU : *die Hafentrundfahrt*

TOUR ÉLIMINATOIRE : *die Ausscheidungsrunde*

TOUR EN VOITURE : *die Autoreise, die Spritztour*

TOURNANT ÉNERGÉTIQUE : *die Energiewende*

TOURNURE D'ESPRIT (TOUR D'ESPRIT) : *die Denkart, die Denkweise ; die Geisteshaltung*

TOURNURE DE PHRASE : *die Redewendung*

TRACTION ARRIÈRE : *der Heckantrieb, der Hinterradantrieb*

TRACTION AVANT : *der Frontantrieb, der Vorderradantrieb, der Vorderachsantrieb*

TRACTION À QUATRE ROUES MOTRICES (4x4) : *der Allradantrieb*

TRACTION ANIMALE : *der Tierantrieb, der tierische Antrieb*

TRADUCTION AUTOMATIQUE : *die automatische/maschinelle Übersetzung*

Maschinelle Übersetzung (MÜ oder MT für engl. *machine translation*), auch **automatische Übersetzung**, bezeichnet die Übersetzung von Texten aus einer Ausgangssprache (in der MÜ als *Quellsprache* bezeichnet) in eine Zielsprache mit Hilfe eines Computerprogrammes. MÜ ist ein Teilbereich der künstlichen Intelligenz. Während die menschliche Übersetzung Gegenstand der angewandten Sprachwissenschaft ist, wird MÜ vor allem in der Informatik und Computerlinguistik erforscht. (<http://de.wikipedia.org/wiki>)

TRAFIC D'INFLUENCE : *die Vorteilsnahme, die Vorteilsannahme, die unerlaubte Einflussnahme*

TRAIN À GRANDE VITESSE : *der TGV, derHoch/Höchstgeschwindigkeitszug*

TRAIN D'ATTERRISSAGE : *das Fahrwerk, das Fahrgestell*

TRAIN D'ENFER : *das Höllentempo*

TRAIN DE BANLIEUE : *der Nahverkehrszug, die Vorortbahn, die Vorstadt-bahn*

TRAIN DE CORRESPONDANCE : *der Anschlusszug*

TRAIN DE MARCHANDISES/PASSAGERS : *der Güter/Personenzug*

TRAIN DE MESURES : *das Maßnahmenpaket, die Reihe von Maßnahmen*

TRAIN DE PNEUS : *die Bereifung*

TRAIN DE SÉNATEUR : *das Schneckentempo*

TRAIN DE VIE : *die Lebensart, der Lebensstil, der Lebensstandard*

différence de train de vie : *das Wohlstandsgefälle (Leo)*

TRAIN EXPRESS/OMNIBUS : *der Express/Bummelzug*

TRAIN FANTÔME : *die Geisterbahn*

TRAÎNÉE DE BRUME : *der Nebelschwaden, der Nebelstreifen*

TRAÎNÉE DE CONDENSATION : *der Kondensstreifen*

TRAÎNÉE DE POUDRE : *das Lauffeuer*

TRAÎNÉE DE SANG : *die Blutspur, der Blutstreifen*

se répandre comme une traînée de poudre : *sich wie ein Lauffeuer verbreiten, sich in/mit Windeseile verbreiten*

TRAÎNEUR DE SABRE : *der Säbelrassler*

TRAIT CARACTÉRISTIQUE : *das Charakteristikum, das Markenzeichen*

TRAIT DISTINCTIF : *das unterscheidende Merkmal*

TRAIT D'AUDACE/DE COURAGE : *die kühne/tapfere Tat*

TRAIT D'ESPRIT : *das Aperçu, der Geistesblitz, die geistreiche Bemerkung*

TRAIT D'UNION : *der Bindestrich*

être le trait d'union entre.. : *das Bindeglied/die Verbindung/der Vermittler sein zwischen...*

TRAIT DE CARACTÈRE : *der Charakterzug, der Wesenszug, die Charakteranlage, die Charaktereigenschaft*

TRAIT DE COULEUR : *das Farbzeichen*

TRAIT DE CRAIE : *der Kreidestrich*

TRAIT DE GÉNIE : *der Geistesblitz, der geniale Einfall, die geniale Idee*

TRAIT DE LUMIÈRE : *der Lichtstreifen ; (révélation) die Erleuchtung*

TRAIT DE PLUME : *der Federstrich*

TRAIT DU VISAGE : *der Gesichtszug*

TRAITE DES BLANCHES : *der Mädchenhandel*

TRAITÉ ANTINUCLÉAIRE/DE NON PROLIFÉRATION DES ARMES NUCLÉAIRES : *der Atomsperrvertrag, der Kernwaffensperrvertrag*

TRAITÉ COMMERCIAL/DE COMMERCE : *der Handelsvertrag*

TRAITÉ FONDATEUR : *der Gründungsvertrag*

TRAITÉ D'ALLIANCE : *der Bündnisvertrag*

TRAITÉ D'AMITIÉ : *der Freundschaftsvertrag*

TRAITÉ D'ARMISTICE : *der Waffenstillstandsvertrag*

TRAITÉ D'ÉCONOMIE POLITIQUE :

die Abhandlung/das Lehrbuch für Volkswirtschaft, das Volkswirtschaftslehrbuch

TRAITÉ DE RHÉTORIQUE : *das Lehrbuch über Rhetorik, das Rhetoriklehrbuch*

TRAITÉ DE PAIX : *der Friedensvertrag*

TRAITÉ DE VARSOVIE : *der Warschauer Vertrag*

TRAITÉ DE VERSAILLES : *der Versailler Vertrag*

TRAITÉ DE WESTPHALIE : *der Westfälische Frieden*

TRAITÉ SUR L'ARRÊT DES ESSAIS NUCLÉAIRES : *der Atomwaffenteststoppvertrag*

TRAJECTOIRE DE DESCENTE (aéronautique) : *der Sinkflug*

Aussi au sens figuré :

Grüne im **Sinkflug** - Nachrichten Print - WELT AM SONNTAG - Politik ...
(www.welt.de/print/wams/politik)

Hückeswagen: Zahl der Wähler ist im **Sinkflug** (www.rp-online.de)

Flash im **Sinkflug**: Marktanteil unter 25 Prozent (it-republik.de > PHP > News)

TRANSACTIONS À HAUTE FRÉQUENCE/TRADING À HAUTE FRÉQUENCE : *der Hochfrequenz-Handel*

Als **Hochfrequenz-Handel** (engl. *high-frequency trading* (HFT)) wird ein mit Computerhilfe betriebener Handel mit Wertpapieren bezeichnet, der sich durch kurze Haltefristen und hohen Umsatz auszeichnet. (<http://de.wikipedia.org/wiki/Hochfrequenz-Handel>)

TRANSMISSION DE TÉMOIN : *die Stabübergabe*

TRANSPORTS AÉRIENS/MARITIMES/PRIVÉS/ROUTIERS : *der Luft* (oder *Flug*)/*See/Werk/Straßenverkehr*

TRANSPORTS PUBLICS/EN COMMUN : *die öffentlichen Verkehrsmittel*

TRANSPORTS URBAINS : *die öffentlichen städtischen Verkehrsmittel ; der Stadtverkehr, der öffentliche Nahverkehr*

TRANSPORTS AMOUREUX : *stürmische Leidenschaft (Pons), der Sturm der Liebe, der Liebessturm*

TRAVAIL¹ À LA CHAÎNE : *die Fließbandarbeit*

TRAVAIL À LA COMMANDE : *die Auftragsarbeit*

TRAVAIL À CÔTÉ/TRAVAIL ACCESSOIRE : *die Nebenarbeit*

TRAVAIL À DOMICILE : *die Heimarbeit*

TRAVAIL A MI-TEMPS/PLEIN TEMPS : *die Halbtagsarbeit/die Ganztagsarbeit ; die Halbtagsbeschäftigung/die Ganztagsbeschäftigung*

TRAVAIL À LA PIÈCE : *die Akkordarbeit*

TRAVAIL À TEMPS CHOISI/PARTIEL/PLEIN/RÉDUIT : *die gleitende Arbeitszeit, die Teilzeitarbeit, die Vollzeitarbeit, die Kurzarbeit*

TRAVAIL ADMINISTRATIF : *die Verwaltungsarbeit*

TRAVAIL AGRICOLE : *die Land/Feldarbeit*

TRAVAIL AU NOIR : *die Schwarzarbeit*

TRAVAIL AUX PIÈCES : *die Stückarbeit*

TRAVAIL COLLECTIF : *die Kollektivarbeit*

TRAVAIL CONTINU : *die Fließbandarbeit*

TRAVAIL D'AMATEUR : *die Stümperei, die amateurhafte Arbeit*

TRAVAIL D'APPROCHE (surtout employé au pluriel) : *die Annäherungsarbeiten*

Le traducteur de Djan utilise *Annäherungsversuche*, celui d'Ohnet *Kampfvorbereitungen*, celui d'Albertine Sarrazin *angefangene Verhandlungen*, celui de Simenon *das Vorgeplänkel*, tandis que celui de Jelinek traduit par „travaux d'approche“ *Vorbereitungsarbeiten*.

TRAVAIL D'ARABE : *die Schluderei, die Stümperei, die stümperhafte Arbeit, der Pfuscher, die Pfuscherei*

Un travail bâclé, mal fait, exécuté négligemment.

Un travail à refaire. (<http://www.expressio.fr>)

(Le titre allemand du film *Travail d'Arabe* est *Inschallah - Ich zeig's Euch*)

TRAVAIL D'ÉDUCATION : *die Erziehungsarbeit*

TRAVAIL D'ENSEIGNANT : *die Lehrtätigkeit*

TRAVAIL D'ÉQUIPE : *die Teamarbeit, das Teamwork, die Mannschaftsarbeit*

¹ On trouvera dans *Leo* (<http://dict.leo.org/frde>) une liste plus complète pour des *travaux* plus spécialisés.

TRAVAIL D'ÉTUDE : *die Studienarbeit*

TRAVAIL D'EXTINCTION : *die Löscharbeit*

TRAVAIL D'INTÉRÊT GÉNÉRAL : *die gemeinnützige Arbeit*

TRAVAIL DE BÉNÉDICTIN : *die unermüdliche geistige Arbeit*

TRAVAIL DE CHIEN : *die Hundearbeit*

TRAVAIL DE COCHON : *die Schluderei, die Stümperei, stümperhafte Arbeit, Pfus*
ch

TRAVAIL DE DÉBLAIEMENT : *die Aufräumungsarbeit*

TRAVAIL DE DÉBUTANT : *die Anfängerarbeit, das Gestümper*

TRAVAIL DE DÉMOLITION : *die Abbrucharbeit*

TRAVAIL DE DEUIL : *die Trauerarbeit*

TRAVAIL DE FORÇAT : *die Plackerei*

TRAVAIL DE FORCE : *die Schwerarbeit*

TRAVAIL DE FOURMI : *die Kleinstarbeit, die mühevoll*
e Kleinarbeit, die Ameisenarbeit (aussi au sense figuré) :

In diesem so heiklen und menschlich schwierigen Umfeld führt die kambodschanische Kirche ihre **Ameisenarbeit** fort" (www.zenit.org)

TRAVAIL DE GROUPE : *die Gruppenarbeit*

TRAVAIL DE JOUR : *die Tagesarbeit*

TRAVAIL DE NUIT : *die Nachtarbeit*

TRAVAIL DE PIONNIER : *die Pionierarbeit*

TRAVAIL DE PRÉCISION : *die Feinarbeit, die Präzisionsarbeit*

TRAVAIL DE RECHERCHE : (scientifique) *die Forschungsarbeit, (pour des recherches particulières) die Recherchearbeit*

TRAVAIL DE ROMAIN : *die Ochsentour, die Heidenarbeit*

TRAVAIL DE ROUTINE : *die Routinearbeit*

TRAVAIL DE SAGOIN : *die Schluderei, die Stümperei, die stümperhafte Arbeit, der Pfus*
ch, die Pfuscherei

TRAVAIL DE SAPE : *die Unterhöhlungsarbeit, die Unterwanderungsarbeit, Die "gefährliche Propaganda-, Spionage-, Infiltrierungs- und Unterhöhlungsarbeit" werde von einer kleinen Gruppe innerhalb der Partei geleitet. (www.pda.ch)*

Mit ihrer Unterwanderungsarbeit ist es ihnen gelungen, die Bevölkerung zu verschnullern und zu verblöden. (www.politikforen.net)

TRAVAIL DE SAUVETAGE : *die Bergungsarbeit, die Rettungsarbeit*

TRAVAIL DE SISYPHE : *die Sisypusarbeit*

TRAVAIL DE TITANS : *die Titanenarbeit*

Es war eine **Titanenarbeit** unter extremsten Umständen (www.sueddeutsche.de)

TRAVAIL BÂCLÉ : *die Schluderei, die Stümperei, der Pfus*
ch, die Pfuscherei

TRAVAIL BÉNÉVOLE : *die ehrenamtliche Arbeit*

TRAVAIL FORCÉ : *die Zwangsarbeit*

TRAVAIL INTELLECTUEL : *die Denkarbeit, die Kopfarbeit, die intellektuelle Arbeit*

TRAVAIL HERCULÉEN : *die herkulische Arbeit*

TRAVAIL INTÉRIMAIRE : *die Zeitarbeit, die Interimsarbeit, die Leiharbeit*

TRAVAIL POSTÉ : *die Schichtarbeit*

TRAVAIL PRÉLIMINAIRE : *die Vorarbeit*

TRAVAIL VOLONTAIRE : *die freiwillige Arbeit*

TRAVAIL SUR MESURES : *die Maßarbeit*

TRAVAILLEUR INTÉRIMAIRE : *der Leiharbeiter*

TRAVAILLEUR PAUVRE /PERSONNE À BAS REVENU : *der Geringverdiener (Forum de Leo), der Aufstocker*

L'expression travailleurs pauvres (« *working poor* » en anglais) s'utilise pour décrire des personnes qui ont un **emploi** la majorité de l'année, mais qui demeurent dans la pauvreté, du fait de la faiblesse de leurs revenus (revenus d'activité plus prestations sociales) (*Wikipedia.fr*)

Aufstocker ist der umgangssprachlich Ausdruck für Personen, die mit ihrer Beschäftigung ein so geringes Einkommen erzielen, dass sie ergänzend finanzielle Leistungen vom Jobcenter erhalten. Die Arbeitsmarktstatistik spricht offiziell von „erwerbstätigen Arbeitslosengeld-II Beziehern“. Der Sprachgebrauch ist uneinheitlich. (*Wikipedia.de*)

TRAVAUX D'ART : *die Kunstarbeiten*

TRAVAUX D'ENTRETIEN : *die Wartungsarbeiten*

TRAVAUX D'HERCULE : *die Arbeiten des Herkules*

TRAVAUX DE MAINTENANCE : *die Instandhaltungsarbeiten*

TRAVAUX DIRIGÉS : *die Seminarübungen (Sachs-Villatte)*

TRAVAUX DOMESTIQUES/MÉNAGERS : *die Hausarbeit*

TRAVAUX FINIS :

inspecteur des travaux finis : « expression humoristique qui désigne quelqu'un de paresseux, qui regarde les autres travailler : *ein faules Stück* »

(*www.cornelsen.de*)

TRAVAUX FORCÉS : *die Zwangsarbeit ; die Zuchthausarbeit*

TRAVAUX FORCÉS À PERPÉTUITÉ/À TEMPS : *die lebenslängliche/zeitige Zuchthausstrafe*

TRAVAUX PRATIQUES : (école) *praktische Übungen* ; (université) *das Praktikum zur Vorlesung (Leo)*

TRAVAUX PUBLICS : *die öffentlichen Arbeiten*

bâtiments et travaux publics : *der Hoch und Tiefbau ; das Bauhauptgewerbe*

TRAVAUX ROUTIERS : *die Straßenarbeiten*

TRAVAUX SAISONNIERS : *die Saisonarbeit*

TREMBLEMENT DE TERRE : *das Erdbeben ; (à grande distance) das Fernbeben*

TRÈVE DE DIEU : *die Waffenruhe Gottes*

Der Gottesfrieden (lateinisch *Pax Dei*) in Verbindung mit der **Waffenruhe Gottes** (*Treuga*)

Dei) ist das Ergebnis der Zusammenarbeit von weltlicher und geistlicher Macht im Mittelalter und stellt die Anfänge einer europäischen Friedensbewegung dar.

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

TRÈVE DES CONFISEURS : *die politische Weihnachts- und Neujahrspause*

TRÈVE ESTIVALE : *die Sommerpause*

TRI SÉLECTIF DES DÉCHETS : *die Abfall/Mülltrennung, die Abfall/Müllsortierung*

TRIBUNE LIBRE : *die freie Tribüne, die Leserbriefe*

Ein **Leserbrief** ist eine schriftliche Meinungsäußerung oder Information zu einem bestimmten Thema. Er reagiert im Normalfall auf Zeitungs- und Zeitschriftenartikel (oder Beiträge eines Internetforums oder einer Newsgroup). Er greift einen Beitrag auf, stimmt zu, ergänzt oder widerspricht und stellt richtig. (<http://de.wikipedia.org/wiki/Leserbrief>)

TRIPLE SAUT : *der Dreisprung*

TROIS SIX : *der Trois-Six*

Le *Trois-six* est une eau-de-vie fabriquée en Normandie, portant ce nom pour signifier « trois mesures d'alcool et trois mesures d'eau ». (*Wikipedia*)

Der Kognac, nach der Stadt Cognac im Département der Charente bekannt, heißt in Frankreich auch **Trois-six**, nach den Alkoholprozenten, oder eau de vie (<http://www.archive.org>)

TROISIÈME ÂGE : *der Ruhestand, das Ruhealter ; (en Suisse alémanique) le troisième âge*

Damit Sie erfahren, wie viele Mitarbeiter die Firma Fondation Strölin **pour le troisième âge** beschäftigt (sind)... (www.moneyhouse.ch)

les personnes du troisième âge : *die Senioren*

TROMBE D'EAU : *der Wolkenbruch*

TROMBE MARINE : *die Wasserhose, die Trombe*

TROMPE D'ÉLÉPHANT : *der Rüssel*

TROMPE D'EUSTACHE : *die eustachische Röhre, die Ohrtrompete*

TROMPE DE BRUME : *das Nebelhorn*

TROMPE DE CHASSE : *das Jagdhorn*

TROMPE DE FALLOPE : *der Eileiter, die Tuba*

TROMPE L'ŒIL : *der trügerische Schein, die Augenwischerei ; (art) das Trompe-l'œil*

TROMPETTE DE JÉRICHO : *die Posaune von Jericho*

TROMPETTE DE LA MORT : *die Todestrompete*

TROMPETTE DE LA RENOMMÉE : *die Ruhmesposaune, die Lobesposaune*

(in) die Ruhmesposaune blasen, in die Ruhmesposaune stoßen, in die Lobesposaune stoßen

Was für einen eigentümlichen Geschmack müssen die haben, die Reklame für die Abgeschiedenen machen, als wollten sie den Verstorbenen noch möglichst lange **die Ruhmesposaune blasen**, ehe der Engel des Jüngsten Gerichts erscheint! (<http://bitflow.dyndns.org>)

Piglheins Panorama der Kreuzigung Christi ist ein gelungenes, das Künstler- und Laienauge hoch befriedigendes Meisterwerk. Die **Lobesposaune** verstummt vor der erhabenen Karfreitagsruhe, die uns umfängt. Das Bild bemächtigt sich seiner rührenden Heiligkeit unserer Herzen. (<http://www.prof-bruno-piglhein.de>)

aber was hilft's, sie können doch, bei aller Anstrengung, nicht den rechten Lobposau- nenton treffen, schreien sie auch noch so sehr Mau – Mau! – (E.T.A. Hoffmann: <i>Lebensansichten ...</i> , DIBI, p.804)	Malgré tous leurs efforts, il leur est impossible de trouver la note juste sur la trompette de la Renommée , ils ont beau crier à perdre la voix : Miaou, miaou... (<i>Le chat Murr</i> , p.182)
--	--

TROMPETTE DU JUGEMENT DERNIER : *die Posaune des jüngsten Gerichts*

TROMPETTE BOUCHÉE : *die gedämpfte/gestopfte Trompete*

TROMPETTE MARINE : *die Basstrompete*

TRONC COMMUN : *die gemeinsame Basis, die Grundlage*

(scolaire) die Pflichtfächer (Pons), gemeinsamer Grundlehrplan (Sachs-Villatte)

TRONC D'ARBRE : *der Baumstamm*

TRONC DE CÔNE/PYRAMIDE : *der Kegel/Pyramidenstumpf*

TRONC DES PAUVRES : *der Almosenstock*

TROPHÉE DE CHASSE : *die Jagdtrophäe*

TROU D'AIGUILLE : *das Nadelloch, das Nadelöhr*

on le ferait passer par le trou d'une aiguille : er ist feige (Lexikon der franz. Redewendungen)

TROU D'AIR : *(aviation) das Flugloch ; (schlechte Phase) der Durchhänger ; (économie) die Konjunkturdelle*

TROU D'EAU : *das Wasserloch, die Pfütze*

TROU D'HOMME : *das Mannloch, das Einsteigloch, der Straßenschacht, (militaire) das Schützenloch*

TROU D'OBUS : *das Granateneinschussloch*

TROU D'OZONE : *das Ozonloch*

TROU DE BALLE : *das Arschloch*

TROU DE GRUYÈRE : *das Käseloch*

TROU DE MÉMOIRE : *die Gedächtnislücke, der/das Blackout, eine Gedächtnislücke haben*

TROU DE NEZ : *das Nasenloch*

TROU DE SERRURE : *das Schlüsselloch*

TROU DE SOURIS : *das Mauselloch, das Mäuselloch*

TROU DU CUL : *das Arschloch*

TROU DU SOUFFLEUR : *der Souffleurkasten*

TROU BUDGÉTAIRE : *das Budgetloch, das Etatloch*

TROU NOIR : (mémoire) *der/das Black out* ; (physique) *das schwarze Loch*

TROU NORMAND : *das Trou normand*

Als **trou normand** (*normannisches Loch*) wird in der französischen Gastronomie der in der Normandie gebrannte Apfelbrand Calvados bezeichnet, wenn er, vornehmlich bei mehrgängigen Menüs, zwischen zwei Gängen – in der Regel vor dem Hauptgang – während einer Unterbrechung der Mahlzeit gereicht wird. Erst in jüngerer Zeit ging man dazu über, das *trou normand* in Form eines mit Calvados übergossenen grünen Apfelsorbets zu servieren. Der Connaisseur nimmt jedoch Sorbet und Calvados getrennt zu sich.

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

TROU PERDU : *das gottverlassene Nest, das Kaff*

TROU POUR PASSER : *das Schlupfloch*

TROUBLE(S) DE LA MÉNOPAUSE : *die Wechseljahrsbeschwerde(n)*

TROUBLE(S) DU MÉTABOLISME : *die Stoffwechselstörung(en)*

TUBE À ESSAIS : *das Probierglas, das Reagenzglas, das Reagenzröhrchen*

TUBE AU NÉON : *die Neonröhre*

TUBE D'ASPIRINE : *das Aspirinröhrchen*

TUBE DE COLLE : *die Klebstofftube*

TUBE DE CACHETS : *das Tablettenröhrchen*

TUBE DE DENTIFRICE : *die Zahnpastatube*

TUBE DE PEINTURE : *die Farbtube*

TUBE DE ROUGE À LÈVRES : *der Lippenstift*

TUBE DE VANILLE : *die Vanilletube*

TUBE CAPILLAIRE : *die Kapillare*

TUBE CATHODIQUE : *die Fernsehröhre, die Kathodenstrahlröhre*

TUBE DIGESTIF : *der Verdauungskanal, der Verdauungstrakt*

TUBE FLUORESCENT : *die fluoreszierende Röhre*

TUBE LUMINESCENT : *die Leuchtröhre*

TUEUR À GAGES : *der Auftragsmörder, der Auftragskiller*

TURBO-PROF : *der Spagatprofessor (Spagat-Professor)*

Ein **Spagatprofessor** ist ein Prof. dessen Wohnort und Arbeitsplatz (also uni) weit auseinanderliegen (<http://board.nemesiz.com/index.php>)

TUYAU À GAZ : *das Gasrohr*

TUYAU BOURSIER : *der Börsentipp*

TUYAU D'ARROSAGE : *der Gartenschlauch, der Wasserschlauch*

TUYAU D'ÉCHAPPEMENT : *der Auspuff, das Auspuffrohr*

TUYAU D'ÉCOULEMENT : *das Abflussrohr, die Abflussröhre*

TUYAU D'ÉVACUATION : *das Abzugsrohr*

TUYAU D'ORGUE : *die Orgelpfeife*

TUYAU DE CHEMINÉE : *das Kaminrohr, das Rauchabzugsrohr*

TUYAU DE PIPE : *das Pfeifenrohr*

TUYAU DE POËLE : *das Ofenrohr*

UNION CONJUGALE : *der Bund der Ehe, der Ehebund*

UNION DOUANIÈRE : *die Zollunion*

UNION EUROPÉENNE : *die Europäische Union*

UNION LIBRE : *die freie Ehe, die wilde Ehe, die eheähnliche Lebensgemeinschaft*

vivre en union libre : *eine freie/wilde Ehe führen*

UNION LÉGITIME : *die rechtsgültige Ehe*

UNION MONÉTAIRE : *die Währungsunion*

UNION MYSTIQUE : *die mystische Vereinigung*

UNION POSTALE UNIVERSELLE : *der Weltpostverein*

UNION SOVIÉTIQUE : *die Sowjetunion*

UNITÉ DE SOINS INTENSIFS : *die Intensivstation*

USINE À GAZ :

1. sens propre : *das Gaswerk*

2. sens figuré : *die Rube-Goldberg-Maschine, die Was-passiert-dann-Maschine, die Non-sens –Maschine*

Eine Rube-Goldberg-Maschine ist ein komplexer Apparat, der eine sehr einfache Aufgabe unnötig langsam, indirekt und umständlich erledigt. (...) Im Deutschen ist diese Art von Maschine auch als **Was-passiert-dann-Maschine** oder **Nonsens-Maschine** bekannt. (...) In Frankreich wird eine ähnliche Maschine *usine à gaz*, oder ‚Gas-Werk‘ genannt.

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

USINE À PENSER : *die Denkfabrik*

USINE À RÊVES : *die Traumfabrik*

USINE D'ARMEMENT : *der Rüstungsbetrieb*

USINE D'ENRICHISSEMENT DE L'URANIUM : *die Urananreicherungsanlage, die Uranumwandlungsanlage*

USINE D'INCINÉRATION : *der Müllbrenner, das Müllverbrennungswerk, die Müllverbrennungsanlage*

USINE DE RETRAITEMENT : *die Wiederaufbereitungsanlage, die Wiederaufbereitungsanlage*

USINE SIDÉRURGIQUE : *die Eisenhütte*

USINE PILOTE : *der Versuchsbetrieb*

USTENSILE DE CUISINE : *das Küchengerät ; der Küchenartikel*

USURPATION D'IDENTITÉ : *der Identitätsdiebstahl*

Als **Identitätsdiebstahl** (auch *Identitätsbetrug, Identitätsmissbrauch*; engl. *Identity Theft*), wird die missbräuchliche Nutzung personenbezogener Daten (der Identität) einer natürlichen Person durch Dritte bezeichnet. (<http://de.wikipedia.org/wiki>)

VACANCE DU POUVOIR : *das Machtvakuum, das politische Vakuum*

VACANCES À THÈME : *der thematische Urlaub, die thematischen Ferien*

VACANCES D'AUTOMNE/ÉTÉ/HIVER/DE PÂQUES/NOËL/DE LA PENTECÔTE : *die Herbst/Sommer/Winter/Oster/Weihnachts/Pfingstferien*

VACANCES DE NEIGE/SKI : *der Schnee/Skiurlaub*

VACANCES ACTIVES : *der Aktivurlaub*

VACANCES PARLEMENTAIRES : *die Parlamentsferien*

VACANCES SCOLAIRES : *die Schulferien*

VACANCES UNIVERSITAIRES : *die Semesterferien*

VACHE À LAIT :

1. sens propre : *die Milchkuh, die Melkkuh, die melkende Kuh*

2. sens figuré : *die Melkkuh, die melkende Kuh,*

Autofahrer - Die Melkkühe der Nation: Wer kassiert - Wer profitiert - Wer bezahlt (www.amazon.de)

In Frankreich und zweifellos auch in anderen EU-Ländern werden die Raucher ebenso als melkende Kuh betrachtet wie die Autofahrer. (www.linguee.com)

VACHE À ROULETTES : *die rollende Kuh*

VACHE ENRAGÉE :

manger de la vache enragée : *sich durchkämpfen müssen (Lexikon der franz. Redewendungen)*

sich durchkämpfen : *unter großen Mühen seine Existenz behaupten*: er hat sich in der Nachkriegszeit, im Leben [hart, mühsam] d. müssen (*Duden Deutsches Universalwörterbuch*)

VACHE FOLLE :

maladie de la vache folle : *der Rinderwahn, der Rinderwahnsinn,*

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

VACHE LAITIÈRE : *die Milchkuh*

VACHE SACRÉE : *die heilige Kuh*

VACHES GRASSES/MAIGRES (LES SEPT) : *die sieben fetten und die sieben mageren Jahre*

VAGUE DE CHALEUR/FROID : *die Hitze/Kältewelle*

VAGUE À L'ÂME : *der Weltschmerz*

avoir du vague à l'âme : *an Weltschmerz leiden*

VAGUE D'ASSAUT : *die Angriffswelle*

VAGUE DE FOND : *die Flutwelle ; (politique) der Erdrutsch (einen Erdrutsch auslösen)*

VAGUE DE GRÈVES : *die Streikwelle*

VAGUE DE HAUSSES DES PRIX : *die Welle von Preiserhöhungen, die Preiserhöhungswelle*

VAGUE DE LICENCIEMENTS : *die Entlassungswelle*

VAGUE DE PROTESTATIONS : *die Protestwelle*

VAGUE DE SUICIDES : *die Selbstmordwelle, die Suizidwelle*

VAINQUEUR SURPRISE : *der Überraschungssieger*

VAISSEAU FANTÔME : *der Fliegende Holländer, das Geisterschiff*

VAISSEAU SPATIAL : *das Raumschiff*

VALET DE CHAMBRE : *der Kammerdiener*

VALET D'ÉCURIE : *der Pferdeknecht*

VALET DE CŒUR : *der Herzbube (n, n)*

VALET DE FERME : *der Knecht*

VALET DE PIED : *der Lakai (en, en)*

VALEUR² ABSOLUE : *der absolute Wert ; (math.) der absolute Betrag*

VALEUR AFFECTIVE : *der Gefühlswert*

VALEUR AJOUTÉE : *der Mehrwert*

VALEUR APPROXIMATIVE : *der Näherungswert*

VALEUR ARTISTIQUE : *der ästhetische/künstlerische Wert*

VALEUR COMMERCIALE/MARCHANDE/VÉNALE : *der Handels/Verkaufs/Verkehrs/Marktwert*

VALEUR ESTIMÉE : *der Schätzwert*

VALEUR À L'ÉTAT NEUF/USAGÉ : *der Neu/Gebrauchswert*

VALEUR À REVENU FIXE : *das festverzinsliche Wertpapier, der Rentenwert*

VALEUR À REVENU VARIABLE : *das Dividendenpapier*

VALEUR D'ÉCHANGE : *der Tauschwert*

VALEURS IMMOBILIÈRES : *unbewegliche Werte*

Ein Immobilienfonds ist ein Fonds, der sich speziell auf die Investition in **unbewegliche Werte** spezialisiert hat. (<http://www.finanz-blog.org>)

² Pour des sens plus techniques de *valeur*, consulter *Leo*.

VALLÉE DE LARMES/MISÈRES : *das Jammertal*

VALSE HÉSITATION : *die zögernde/unentschlossene Haltung, das Hin und Her (Sachs-Villatte)*

VALSE LENTE : *der langsame Walzer, der englische Walzer, der Englisch Walzer, der Englischwalzer*

VALSE MUSETTE : *der Musettewalzer*

VALSE VIENNOISE : *der Wiener Walzer*

VALSE DES ÉTIQUETTES : *der schnelle Wechsel der Preisschilder auf den Waren (Forum de Leo)*

VALSE DES MINISTRES : *das ständige Gehen und Kommen von Ministern, der ständige Wechsel der Minister/Ministerwechsel, das Ministerkarussell*

VALSE DES PRIX : *die Preissteigerung*

VARIABLE D'AJUSTEMENT : *die Anpassungsvariable*

Die Beschäftigten werden lediglich als bloße **Anpassungsvariable** angesehen
Les salariés sont seulement considérés comme une simple variable d'ajustement.
(site multilingue d'ATTAC-France) (Forum de Leo)

VASE D'EXPANSION : *der Ausgleichbehälter*

VASE DE NUIT : *der Nachttopf, das Nachtgeschirr*

VASES COMMUNICANTS : *die kommunizierenden Röhren*

VA-T-EN-GUERRE : *der Kriegstreiber*

VEAU D'OR : *das Goldene Kalb*

VEAU MARIN : *das Seekalb, der Seehund*

VEAU MARENGO : *das Sauté de Veau Marengo (das Kalbsragout)*

Könntest Du mir das Rezept für **Veau Marengo** verraten? (<http://www.chefkoch.de>)

VÉHICULE AMPHIBIE : *das Amphibienfahrzeug*

VÉHICULE BLINDÉ : *das Panzerfahrzeug*

VÉHICULE À MOTEUR/ÉLECTRIQUE : *das Motorfahrzeug, das Elektrofahrzeug*

VÉHICULE SPATIAL : *das Raumfahrzeug*

VÉHICULE UTILITAIRE : *das Nutzfahrzeug*

VÉHICULE À CHENILLES : *das Raupenfahrzeug, das Kettenfahrzeug*

VÉHICULE TOUT TERRAIN : *das Geländefahrzeug, der Geländewagen, das Fahrzeug mit Allradantrieb, der Offroader*

À suivre/ Fortsetzung folgt...

Atlas historique de Metz, coordonné par Julien TRAPP et Sébastien WAGNER, Metz, Editions des Paraiges, 2013. – ISBN : 979-10-90185-36-4. – 287 p. 35 €.

Publié sous les auspices d'*Historia Mettensis*, une association promouvant le patrimoine local, cet atlas historique se présente comme un panorama de l'histoire de Metz destiné au grand public. L'ouvrage est coordonné par deux jeunes historiens, l'un antiquisant (Julien Trapp), l'autre contemporainiste (Sébastien Wagner), qui en sont également les principaux contributeurs, même s'ils ont pu compter sur l'aide de treize collaborateurs spécialistes de l'un ou l'autre aspect du riche passé de la cité née au confluent de la Moselle et de la Seille. Organisée tout à fait logiquement de manière chronologique, cette remontée dans le temps démarre par l'évocation des premières traces d'occupation humaine au Néolithique (de 5400 à 1900 avant notre ère), puis à l'époque gauloise (p. 14-28), pour se conclure sur les perspectives de développement de Metz-Métropole dans le contexte européen de ce début de XXI^e siècle. Le nombre de pages accordé à chaque période historique est sans doute assez représentatif de leur apport respectif à la physionomie de la ville contemporaine – du moins jusqu'aux grands travaux de modernisation des Trente Glorieuses. Ainsi, environ 1/5^e du volume évoque l'antique *Divodurum*, cité des Médiomatriques (p. 29-74), et à peu près autant l'époque moderne (p. 183-230), lorsqu'à partir de 1552 le roi de France Henri II entama le rattachement des Trois-Evêchés à son royaume. La part belle, près de 40 % de l'atlas (p. 75-182), est consacrée au Moyen Âge. La période médiévale fut en effet déterminante : siège d'un évêché depuis l'antiquité, la ville fut dès la seconde moitié du VI^e siècle le lieu de résidence des souverains mérovingiens du royaume franc d'Austrasie. Berceau des Carolingiens et nécropole de certains d'entre eux, elle fut rattachée au royaume de Germanie à la suite des crises du monde franc du IX^e siècle pour finalement se retrouver dans l'Empire ottonien au siècle suivant. En 1234, la commune s'émancipa de la tutelle épiscopale et s'érigea en une « République » gérée par un patriciat urbain jaloux de ses prérogatives. Les 25.000 habitants qu'elle comptait vers 1300 se répartissaient entre trois mairies (divisions administratives civiles) et vingt-six paroisses. La cité était alors forte du dynamisme économique que lui assurait notamment son port mosellan et elle jouissait d'un certain rayonnement culturel. Ville d'Empire, accueillant les souverains germaniques, elle n'en demeura pas moins toujours ancrée dans la culture romane. On pourra d'ailleurs regretter que le contexte linguistique de la région n'ait pas été présenté : la frontière linguistique entre domaines roman et germanique n'est certes jamais passée par Metz même, mais une présentation de la situation à l'échelle départementale aurait pu être réalisée à moindre frais en reprenant les travaux de Maurice Toussaint sur la question.

Passée sous domination française au XVI^e siècle, Metz se caractérise avant tout aux périodes moderne et contemporaine comme une ville de garnison ; fonction qu'elle conserva d'ailleurs jusque tard dans le XX^e siècle. La période d'annexion au *Reich* allemand, entre 1870 et 1918 (p. 246-260), marqua pourtant une rupture en termes d'aménagements urbanistiques : la ville fut certes intégrée au dispositif de frontière occidentale de l'Empire allemand, mais, à l'instar de ce que connut alors Strasbourg, la germanisation de l'agglomération passa par d'amples réaménagements (extension du ban communal avec l'assimilation de communes périphériques, création de la *Neue Stadt*) qui furent l'occasion d'expérimenter une architecture novatrice et éclectique. Dominé par le *Jugendstil*, ce patrimoine longtemps méprisé est aujourd'hui redécouvert. L'époque des Trente Glorieuses est toutefois celle qui a le plus profondément bouleversé la physionomie de la ville : de nombreux îlots urbains, considérés comme vétustes, ont alors fait l'objet de grandes campagnes de modernisation parfois excessives – avant que

ne naisse un souci plus manifeste de préservation du patrimoine architectural dans les années 1970.

Chaque grande période historique constitue une partie du livre. Celle-ci est d'ailleurs signalée par un petit carré de couleur visible sur la tranche de l'ouvrage. Les parties se décomposent elles-mêmes en de petits articles synthétiques de deux à quatre pages consacrés à un thème particulier et rédigées par l'un des quinze contributeurs. En tout, l'ouvrage réunit près de soixante-dix de ces petits chapitres. D'une époque à l'autre, l'enchaînement des notices suit grosso modo une même trame : des considérations sur l'histoire générale de la ville et ses évolutions politiques inaugurent la partie, puis s'ensuivent des articles portant sur les aménagements urbains (le système de fortification, l'approvisionnement en eau...) ou sur la vie économique, sociale, culturelle et religieuse de la cité (la présence des artisans, le maillage paroissial, l'implantation des ordres réguliers, les styles architecturaux...). Comme il se doit dans un atlas, ces synthèses ont pour point de départ une carte thématique que le texte commente et complète en présentant rapidement l'histoire des différents endroits ou bâtiments cartographiés. Les cartes urbaines, construites sur le plan en filigrané du Metz actuel, sont claires et efficaces. Pour chaque époque, une carte de synthèse donnée en pleine page permet de mesurer les étapes du développement de la ville.

L'atout majeur du livre est sans nul doute dans la foisonnante documentation complémentaire, qui vient illustrer ces cartes en recourant à une très riche iconographie où se mêlent photographies récentes de la ville et reproduction de documents anciens (gravures et plans anciens notamment). L'éditeur n'a pas rechigné à en proposer en moyenne deux par page, ce qui rend très agréable la lecture de ce volume aéré et très bien présenté. En outre, une reconstitution de bâtiments en image de synthèse est proposée à une dizaine de reprises. Il s'agit là non de simples vues d'artiste, mais de propositions vraisemblables, minutieusement établies à partir des relevés de fouilles. On pourra cependant regretter que, même si l'on est dans une publication « grand public », les légendes de toutes ces images se contentent de nommer le document sans fournir de référence précise (comme la cote des documents d'archive) ni, à quelques rares exceptions près, en donner un commentaire même sommaire : ainsi pour les monuments, on trouve indiquée la date de la prise de la photographie mais pas celle de construction du bâtiment représenté. De même, des extraits de textes anciens évoquant la ville auraient légitimement trouvé leur place à côté de ces images.

On l'aura sans doute compris à travers cette description de la structure de l'ouvrage, l'approche ici proposée est axée sur les évolutions du tissu urbain, repérables d'une part à travers les vestiges en place, d'autre part par l'entremise des découvertes archéologiques récentes, qui ont renouvelé notre connaissance du Metz ancien. A elle seule, la prise en compte de cet apport justifiait d'ailleurs un tel atlas. Il en découle toutefois quelques partis-pris dont le lecteur doit avoir conscience. L'orientation de la démarche, qui reflète les pratiques actuelles en archéologie du territoire, amène en effet à une certaine focalisation sur les aspects urbanistiques et architecturaux, avec de larges passages descriptifs. Les contributeurs recourent du coup parfois à un vocabulaire très technique, même si celui-ci fait fort heureusement l'objet de courtes définitions réunies dans un glossaire final d'environ 120 entrées (p. 278-281). On sent également un certain souci de promotion du patrimoine bâti local, à tel point que par endroit, le large public visé semble être surtout messin : ainsi, la description du Metz médiéval (p. 86-87) énumère les noms de quartiers que la carte ne mentionne malheureusement pas. Dans l'ensemble toutefois, un lecteur extérieur à la région s'y retrouvera sans difficulté. Mentionnons encore que si la bibliographie générale, exclusivement en français, est très sommaire, les références données au fil de l'ouvrage dans la rubrique « pour aller plus loin » permettent d'approfondir chacun des thèmes traités. On y trouve des titres en allemand, mais

qui reprennent surtout les études d'érudits locaux de l'époque du *Reich*. Une ouverture sur quelques travaux internationaux plus récents aurait parfois permis d'élargir les perspectives : on pense par exemple à l'analyse comparative des centres urbains menée en 2005 à l'Université de Trèves sous la direction de Monika Escher et Frank Hirschmann, qui a permis d'évaluer la place de cette ville parmi les métropoles de l'ouest de l'Empire au Moyen Age. Ces quelques critiques, qui rappellent que tout travail est perfectible, n'en diminuent pas pour autant les qualités intrinsèques d'un très beau volume dont on ne peut qu'espérer qu'il fasse des émules parmi les spécialistes des autres villes d'un large espace rhénan.-Thomas BRUNNER (Université de Strasbourg)

MENDGEN, Eva (Hg.) *AU CENTRE DE L'EUROPE- IM REICH DER MITTE*². *Des liens et des lieux / Kulturgemeinschaft Großregion — Grande Région*. 2013. Bildband mit deutschen und französischen Textbeiträgen, 240 Seiten, 239 Abbildungen. Saarbrücken-Konstanz: Verlag Hartung-Gorre. ISBN 978-3-86628-393-0. 50€

Im Reich der Mitte² - Der deutsche Titel des hier vorliegenden schwergewichtigen Bildbandes führt geradewegs in die Irre, denn um China geht es keineswegs. Das räumen die Autorinnen bzw. Herausgeberinnen zwar auch freimütig ein und geben zu, ihre Leser bewusst auf die falsche Fährte zu schicken, von der Wahl des unglücklichen Titels konnte dies sie jedoch leider ebenso wenig abhalten, wie davon erst nach 30 Seiten aufzulösen, was es damit eigentlich auf sich hat. Viel mehr helfen dem geneigten Leser Französischkenntnisse: ‚Au centre de l'Europe‘ gibt wesentlich mehr von dem preis, worum es sich tatsächlich handelt: um ein politisches Projekt, das das Kulturgut der Großregion vorstellt und ihre Einheit und Gemeinsamkeiten zum Zweck einer grenzüberschreitenden Identitätsstiftung einzusetzen versucht.

Auf 235 schön bebilderten Seiten kommen Architekten, Kunsthistoriker und Geografen, Landschaftsarchitekten ebenso wie Juristen, Philosophen, Theologen, Archäologen, Philologen und Journalisten zu Wort und geben in Kurztexten ihre persönlichen Momentaufnahmen von der Großregion SaarLorLux-Rheinland-Pfalz-Wallonien zum Besten. Die Beiträge eint, dass sie alle die Vorzüge und Errungenschaften dieser oft missachteten und unterschätzten Region hervorheben und in einen proeuropäischen Lobgesang einstimmen. Dabei geht es um die verschiedensten Themen wie Grenzen und Grenzräume, Religion, Familiengeschichten, Kunst, Kunsthandwerk und Kunstfertigkeit, Wirtschaft (Kohle und Stahl, Glas-Keramik-Kristall, Wein, Bildung, Tourismus), Architektur, Stadt'landschaften' sowie Weltkulturerbe. Die einzelnen Beiträge erscheinen teilweise ohne Bezug und Zusammenhang zu einander als Mosaik aus Einzelimpressionen. Sie werden in vier Kapitel zusammengefasst.

Die ersten fünf Beiträge zum Thema „Von hier aus – Grand Tour – Utopie“ unternehmen vor allem den Versuch, Kultur als bedeutsamen identitätsstiftenden Faktor für die europäische Integration zu postulieren, in deren Zentrum die Großregion als dynamische und wettbewerbsfähige grenzüberschreitende polyzentrische Metropolregion und Kulturgemeinschaft der Vielfalt die Chance bietet, Europa durch Rückbesinnung auf das kulturelle Erbe als Vorbild zu dienen.

Auch in den folgenden sechs Beiträgen unter dem Titel „Provinzen – communautés – visions“ geht es vor allem darum, den Zusammenhalt und die lange gewachsenen Gemeinsamkeiten der Großregion zu inszenieren. Dazu dient zunächst ein historischer Abriss über Grenzverläufe und –befestigungen seit der Antike. Es folgt ein Loblied auf den Moselwein als „internationale Spitzenklasse“ (S. 46) und die Ursprünge des organisierten Weinbaus in der Region seit der Römerzeit. Zwei religionshistorische Betrachtungen widmen sich dem Vorschlag in Cusanus' Schrift zum Religionsfrieden, die Gemeinsamkeiten in den weltweiten Buchreligionen zu betonen und die Unvereinbarkeiten als tolerabel zu akzeptieren, sowie der Geschichte der Frauenklöster in der Großregion – unter besonderer Würdigung der Hildegard von Bingen. Wer nach einer Rückversicherung dafür sucht, wie wichtig Kultur (mit einem großen ‚K‘) für die Persönlichkeitsentwicklung ist, findet sie auf S. 59 f. Der folgende Text

handelt von persönlichem Gartenglück, Stadtgärten und der Großregion als „eine[r] Art großer Garten“ aus geographischer und geologischer Sicht (S. 63).

Unter „Berceau – Werkbank – Migration“ erwarten den Leser Rückblicke auf den Aufschwung und Niedergang des Steinkohlebergbaus, den damit verbundenen Strukturwandel und ein Plädoyer für die Erhaltung der Schachtanlagen und der Industriekultur im Sinne eines kulturellen Gedächtnisses. Die Geschichte der Salzquelle Rilchingen bietet sich direkt anschließend als Erfolgsstory für die Umwidmung von der industriellen über die therapeutische Nutzung bis hin zum „Trendsetter eines grenzüberschreitenden, europäischen Medizintourismus“ präventiver Ausrichtung an. Anschließend geht es um Gefäße aus der Linearbandkeramikkultur als Zeitzeugen für die Lebensweise unserer prähistorischen Vorfahren, die Anlässe für Wissenschaftler verschiedener Fachrichtungen schaffen, sich über disziplinäre und nationale Grenzen hinweg zu verständigen. Sprachliche Verständigung – und zwar auf Platt – war auch der Schlüssel in der ethnologischen Befragung von Keramikarbeitern über das Fabrikleben und ihre handwerkliche Fertigkeit im nächsten Bericht. Es folgen Impressionen zur Glasmacherkunst als einmaliger Arbeitskultur, zu herausragenden Vertretern dieser Kunst und der regionalen Geschichte der Glasindustrie. Edward Steichens Lebenswerk als Maler und Fotograf wird in der nächsten Momentaufnahme gewürdigt und auf die Funktion des CNA als Fotografiemuseum hingewiesen.

Das dritte Kapitel präsentiert Erinnerungen von und an „Erben – citoyens – générations“. Es beginnt mit der „Festungsbaukunst“ (S. 109) als bisher noch zu wenig erschlossener Chance für den nachhaltigen Tourismus. Spätestens in Marcus Stolbs Laudatio auf Jean-Claude Juncker mit dem Titel „Ehrenbürger von Trier“ wird die politische Ausrichtung und Absicht dieses Buches überdeutlich. Es schließen sich Familiengeschichten und Einzelschicksale an, die alle zeigen, wie unerwartet die Bürger der Großregion immer wieder ins Räderwerk von „Erbfeindschaft“, Besatzungsmächten, sich ändernden Grenzverläufen und Verwaltungsbestimmungen und der Sprachenpolitik kamen. Die Porträts zeichnen die Betroffenen als Opfer und Leidtragende politischer Großmannssucht. Ein Schlaglicht wird auf die symbolische Rolle von Kloster Heiligenborn in Bous geworfen - im Zusammenhang mit dem Status des Saarlandes als Sinnbild für einen christlich-europäischen Neuanfang in verheißungsvoller Abgrenzung zu den vorangegangenen nationalsozialistischen und sozial-darwinistischen Verirrungen. Der Grenzstein zwischen Habkirchen und Frauenberg erzählt aus napoleonischen und bayrischen Zeiten und von der Durchreise Karl Marx', der wohl seinerzeit das Kommunistische Manifest mit sich geführt haben muss.

Mit „Patrimoine – Stadtlandschaft – renaissance“ schließt das Buch mit einer Darstellung Saarbrückens als multikulturellem Mikrokosmos für Grenzvagabunden (S. 163), der deutsche und französische Lebensart derart vereine, dass Einzelne die Stadt als ihr „kleines Paris“ betrachteten und sie zumindest als Insel der Glückseeligen für deutsch-französische Paare gelte. Ein Interview gibt Auskunft über den Plan, die Stadt Metz – analog zu Le Havre - als Weltkulturerbe anerkennen zu lassen. Wie die Architektur einer Stadt und der Lothringische Akzent zu dem Gefühl beitragen, „Fremder im eigenen Land zu sein“, davon berichtet Hervé Doucet im Spannungsfeld von Nancy – Paris – Metz - Strasbourg, bevor Lüttich in all seinen Facetten beschrieben wird. Der letzte Beitrag des Buches, „Europa beginnt in Afrika“, hätte das Potenzial geboten, den Blick nach all den rückwärtsgewandten Hymnen auf die Kulturgüter der Großregion zu weiten für die Herausforderungen, denen sich die Großregion auf dem Weg zur aufstrebenden Vorreiterin für Integrationsprozesse stellen müssen. Es bleibt aber bei der platten Aussage „Ich bin aufgewachsen mit Grenzen – ich finde Grenzen spannend“, einem vagen Hinweis auf Ausstellungsprojekte, in denen es um Israel und Palästina sowie die Verschiebung der Grenzkontrollen an die Außengrenzen – auch in den beiden europäischen Enklaven auf afrikanischem Boden (Ceuta und Melilla) geht. Aber ein kritischer Zwischenton hätte die Hochglanzvision von der aufstrebenden Großregion wohl zu sehr gestört und darf daher auch nur kurz aufscheinen, um dann wieder vom durchgängigen Diskurs von der Akzeptanz von Andersartigkeit und der Faszination des „Dazwischen“ übertönt zu werden.

Dieser immer wieder unternommene Versuch, Grenzen als etwas Verbindendes zu zelebrieren, mutet an verschiedenen Stellen angesichts der massiven Probleme an Europas Grenzen etwas sozialromantisch an. Die unerschütterlich positive Haltung schreckt noch nicht einmal davor zurück, die zahlreichen militärischen Verteidigungsanlagen als einendes „Kulturgut, das der Krieg erschuf“ zu verklären, das wunderbare Chancen für nachhaltigen grenzübergreifenden Tourismus in Sinne des „größten militärischen Freilichtmuseums“ biete und nur großräumig entwickelt und professionalisiert werden müsse – ganz offenbar in der Annahme, der „interkulturelle Dialog und damit [sic!] die Völkerverständigung“ (S. 112) geschehe dort dann von selbst und ohne weiteres Zutun.

Auch Sprache wird nicht als Grenze thematisiert. Die Texte erscheinen auf Deutsch, Französisch, Letzeburgisch, Englisch, Lateinisch, Polnisch und Chinesisch ... wobei nur die deutschen und französischen Texte in die jeweilige Nachbarsprache übersetzt werden, außerdem der chinesische Rückblick auf das Buch ins Englische. Gepriesen wird an mehreren Stellen das Ideal einer luxemburgischen Sprachpraxis des „Jonglieren[s] mit Sprache“ (S. 60), nämlich fast unmerklich zwischen Französisch, Deutsch und Letzeburgisch hin- und herzuwechseln. Schon bei den Letzeburgischen Texten macht es ohne Vorkenntnisse doch eine erkennbare Mühe, sich einzulesen, spätestens aber der polnische Text lässt den Leser mit der Frage zurück, warum nicht auch hier ein sprachlicher Zugang zum Inhalt des Textes auch für jene geschaffen wurde, die eventuell kein Polnisch verstehen.

Der Habitus des Bandes schließt jedoch explizit an die Tradition der Adeligen an, ihre Sprösslinge auf eine „Grand-Tour“ zu schicken, um ihrer Bildung den letzten Schliff zu geben. So wird Mehrsprachigkeit ebenso wie Interkulturalität auf die Sicht des Bildungsbürgertums beschränkt, die – ganz in dieser Tradition – nun im moderneren Gewand der ERASMUS-Aufenthalte daherkommen.

Um es kurz zu machen: Dieses Buch zielt jeden ‚coffee-table‘ in gutbürgerlichen Heimatfreunde-Kreisen der Großregion und eignet sich als Präsent bei Ehrungen für Verdienste um die europäische Integration und die Großregion. Die wahren Herausforderungen unserer Zeit an unsere immer heterogener und multikultureller werdenden Gesellschaften mit all ihren wirtschaftlichen und sozialen Unvereinbarkeiten harren derweil der Lösungen und Antworten.-Andrea Cnyrim, Hochschule Karlsruhe, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften.

EGLOFF Birte, FRIEBERTSHÄUSER Barbara, WEIGAND Gabrielle (Hrsg.) *Interkulturelle Momente in Biografien. Spurensuche im Kontext des DFJW*. Dialoge / Dialogues – Waxmann. 2013. ISBN 978-3-8309-2845-4. 329 S. 29,90 €.

C'est cette version allemande qui a servi de base à la rédaction de la présente recension et la localisation des citations correspond à la pagination de celle-ci. Mais le livre a son correspondant direct en langue française, paru la même année aux éditions L'Harmattan, sous la direction de : Remi Hess, Augustin Mutuale et Gabriele Weigand : *Le moment interculturel dans la biographie* Dialogues / Dialogue – Téraèdre ISBN 978-2-336-00024-4, 308 p., 33,25 €.

Les deux versions ont été publiées dans la collection Dialogues / Dialogue animée par l'OFAJ / DFJW0. Pour ce que j'ai pu en voir, n'ayant pas la version française à ma disposition, la version française n'a pas retenu tous les textes présents dans l'édition allemande.

Un mot sur le titre de l'ouvrage. Le terme « moment » ne doit pas y être pris dans son acception courante (voir TLF et Duden), mais dans un sens qui semble bien, en français tout au moins, avoir été le sens premier. Ce sens de *moment* est dérivé du latin *movimentum*, mouvement par le bas-latin *momentum*. Il désigne à l'origine un changement et la cause de celle-ci, une transformation impulsée à un élément, puis au résultat de cette action : importance, valeur (Dictionnaire Godefroy). Dans le moyen français, il passe du sens d'origine à un sens tempo-

rel (*Dictionnaire du moyen français* en ligne, ATILF, Université de Lorraine, CNRS). Une fois donc que l'on a consulté son *Trésor de la langue française* en ligne (CNRS, Atilf), le sens donné aux recherches explorées dans le livre s'éclaire. Alors que la langue allemande les distingue par le genre (*das Moment, der Moment*), le français réunit les deux sous la même étiquette, mais le sens premier s'est spécialisé dans la physique et dans la mathématique.

I. Le récit biographique, ses formes

Ce thème est celui de la première partie de l'ouvrage, complété dans la troisième partie par des textes qui élargissent le champ de la réflexion.

1. Les enquêtes autobiographiques se donnent comme objet de resituer les éléments de ce moment, de cette évolution anthropologique et interculturelle, par essence cyclique, non linéaire, qui s'inscrivent dans la mémoire en un réseau de souvenirs (Gabriele Weigand, Remi Hess, Marco Dobel pp 41-46). La théorie des moments oscille entre moment et *movimentum*, entre le sens temporel, causal, et le sens actionnel (les mêmes, pp. 33-37), qui domine ici. Elle a pour objet de donner un sens aux moments interculturels de la vie qui ont fait changer la personne et sa vie. Elle permet de comprendre les récits biographiques à travers le fil rouge perceptible dans la durée en y retrouvant les éléments qui structurent la personnalité d'un individu en lien avec son contexte personnel, social, sociologique et ses rencontres. (Augustin Mutuale : 49-62)

2. Au centre du livre, une présentation du récit biographique, de sa réalisation et de son analyse constitue probablement l'un des temps forts de cet ouvrage et l'un des moments de la formation des enquêteurs actuels ou en formation.

2.1. Anna Royon-Weigelt (80-94) redéfinit à l'intention du lecteur les différentes formes prises par l'enquête biographique et ses domaines privilégiés. Le récit de vie est depuis une trentaine d'années une des méthodes d'enquête utilisée, sous des formes diverses, par des sociologues et des historiens. C'est à la fois un concept théorique, un axe de recherche et une méthode d'enquête qui s'est réalisée dans des autobiographies, des journaux intimes, dans la correspondance avant de se concrétiser dans des entretiens. Mais son emploi ne se limite pas à l'histoire ; elle est aussi utilisée dans la pédagogie et dans les dialogues de formation, d'orientation et même dans la psycholinguistique.

La lecture du livre permet de compléter la formation des enquêteurs potentiels ou réels. La longue et dense contribution d'Elina Stock, de Birte Egloff et de Barbara Friebertshäuser (95-118) recèle des orientations méthodologiques pour la conduite et l'analyse des entretiens biographiques. Se basant sur l'analyse de 54 entretiens narratifs et interculturels, elle propose des orientations sur l'attitude de l'enquêteur et son ouverture au sujet et à la personne, définit des méthodes de conduite d'entretiens libres avec reprises (*nachfragen ; immanente Fragen*) et élargissement (*exmanente Fragen*) imposés par la nécessité de la cohérence (*Gestaltschliessungszwang*), de la densité (*Kondensierungszwang*) et de la précision (*Detailierungszwang*).

2.2. Les auteures proposent ensuite quatre méthodes d'analyse qui diffèrent selon leurs objectifs et ont en commun la reconstruction du récit biographique. Cette dé-

marche de base qui procède par identification et segmentation des différents éléments peut s'intéresser aussi à la manière dont le témoin a vécu l'événement biographique ou, dans une démarche réflexive et contextualisée, le faire participer à l'analyse en l'incitant à revenir sur son expérience et sur des faits en apparence anodins. Enfin, la démarche de catégorisation par codage conceptuel, avec reconstruction et réagencement éventuel des données est aussi celle utilisée par l'équipe Holbach-Schlemminger sous la forme d'un aller-retour entre induction et déduction.

Il s'agit donc d'une approche formative, renforcée encore par le rappel de la préparation en amont, avant l'entretien, en particulier l'intérêt porté à la personne, à sa biographie et à ses travaux quand ceux-ci ont été publics.

2.3. Cet intérêt à la personne, cette sympathie avec elle est présente dans les *Grundlagen einer qualitativen Ausbildung für biographische Interviews* par Augustin Mutuale et Birte Egloff. (271-297). L'analyse que font les auteurs des formes prises par l'entretien rendent l'enquêteur potentiel attentif à la nécessité de construire un contrat avec l'interviewé et d'éviter certains risques dont celui, bien connu, du récit préparé à l'avance. Comment se comporter devant une personnalité forte ? Comment se faire reconnaître comme l'initiateur de l'entretien ? Comment savoir réagir à des témoignages d'une profondeur inattendue où le témoin se parle à lui-même plus qu'il ne parle avec l'enquêteur, sans pour autant dépasser ses compétences ?

Comme la plupart des contributions rangées dans la troisième partie, celle de Christine Delory-Monberger élargit de manière magistrale le sujet. L'être humain ne se concevant pas sans histoire, elle s'appuie sur des analyses philosophiques pour situer le récit de vie dans sa formation, dans son devenir et le rôle joué par le langage. Le récit biographique a sa syntaxe propre, sa matrice d'interprétation, la conscience a une structure narrative. Au centre est le langage.

II. Études empiriques

Une deuxième partie publie les études réalisées sur ces bases. Plus précisément, elles prennent appui sur l'une ou l'autre des méthodes et démarches présentées en (2).

2.1. La contribution d'Elina Stock (« *Patchwork statt Kulturalisierung* ») apporte, à défaut d'une analyse convaincante et structurée, une recommandation méthodologique, celle de dénoncer la tendance à la culturalisation des phénomènes observés (« *typisch deutsch !* » « *typisch französisch* »), de chercher le bénéfice des rencontres bien plus dans les personnalités, les différences sociales et professionnelles, et les diversités d'approche. Toutes ces composantes s'agglutinent en patchwork dans la personnalité du jeune. Ceci dit, les paramètres religion ou santé devraient être considérés avec précaution.

2.2. Rachel Holbach et Bianca Burk (186-198) prolongent cette réflexion sur le plan des concepts eux-mêmes, en remettant clairement en cause le danger des préjugés culturels qui proviennent d'une mise à distance de *l'autre* dans et par le joli concept de *tolérance*. Elles proposent une approche non plus inter- mais transculturelle et la conception d'une culture en réseau. Il leur paraissait donc important de questionner les

animateurs des rencontres sur leurs représentations. À partir des entretiens, elles utilisent le logiciel MaxQDA, opèrent une reconstruction empirique des concepts en catégories avec la méthode adjacente du couper-coller pour dégager les préjugés culturels, les stéréotypes, ce qui les transcende et les dépasse, c'est-à-dire le transculturel. Cette attitude représente ce que l'une des personnes interrogées appelle « *der dritte Weg* »

2.3. À partir d'entretiens narratifs avec orientation sur le sujet, Katrin Brunner examine l'interaction entre les cultures allemande et française auprès de deux femmes ayant constamment animé des rencontres OFAJ-DFJW. La fidélité de leur participation réside, dit-elle, dans la précocité de leur découverte de l'OFAJ dans des rencontres scolaires et se traduit dans leur biographie par la recherche constante de situations internationales et interculturelles et par une influence, au moins dérivée, sur leur personnalité. Il est évident que la précocité de contact avec la L2 dans ces relations a joué un rôle équivalent (121-131).

2.4. Un article particulièrement intéressant pour des linguistes mais qui n'a pas été publié dans la version française¹ est celui de Gerald Schlemminger qui, avec Rachel Holbach, a effectué une étude qualitative des rencontres franco-allemandes dans un article intitulé *Aspects linguistiques dans les récits de vie biographiques franco-allemands* dans la version française en ligne. *Étalée sur un an, l'étude porte sur 31 entretiens enregistrés et transcrits, puis analysés. Le changement de langues et l'apprentissage de la langue 2 apparaissent dans 28, la réflexion métalinguistique dans 26 entretiens. Rien qu'à eux seuls, ces données reflètent la place dominante prise par la question de la langue. Les auteurs ont utilisé ensuite le logiciel MaxQDA pour l'analyse des entretiens au moyen d'une catégorisation des témoignages par rapport aux items mentionnés auxquels s'ajoutent les émotions liées à la langue. Ils se basent sur une distinction fine du changement de langue selon ses formes (language switching, shifting, spraying). Le changement de langue s'interprète parfois comme une captatio benevolentiae cachée. L'association de la langue à un thème biographique est fréquente mais non généralisée. La réflexion métalinguistique s'effectue généralement dans la L1. Indubitablement aussi, la langue contribue à l'identité culturelle.*

2.5. *Les marqueurs linguistiques émotionnels -amour et haine- dans les biographies constituent un champ encore inexploré, mais difficile à analyser dans les récits biographiques, seul lieu d'une possible exploration, à cause de leur complexité et de souvenirs douloureux. Comme le constatent Barbara Friebertshäuser et Gabriele Weigand (159-185), les émotions positives font évoluer les représentations et créent de nouvelles relations entre les êtres. Les sous-titres de leur contribution résonnent comme autant de Schlagwörter : Ich habe meinen Hass begraben. Das mit der Erbfeindschaft ist dummes Zeug ! Les témoins se situent par rapport à ce qu'ils savent de la guerre de leur père et analysent leur rapport avec la L2. À ce texte, on peut rattacher le récit biographique et l'analyse des moments interculturels d'une famille sur plus de 200 ans et huit générations (37-38).*

¹ Il le sera, en français et en ligne, sur le site de la revue *Synergies des Pays germanophones* (Gerflint) « Régions transfrontalières. Langues des voisins et l'Europe » dont nous rendons compte par ailleurs. <http://www.synergies.avinus.de/?p=240>

Synthèse

Ce livre est d'un indéniable intérêt méthodologique pour sa présentation des entretiens et récits biographiques, de leur conduite et de leur analyse. Il s'imposera donc comme une référence à ceux qui pratiquent de tels entretiens. On notera cependant que les entretiens se focalisent sur des représentations et émotions plus que sur des faits. L'application de la méthodologie à des entretiens à référent historique nécessiterait alors une vérification qui n'a pas été menée ici.

Les référents amour et haine, qui semblent être d'une importance déterminante pour comprendre les relations franco-allemandes, mériteraient à mon avis une relativisation certaine. La troisième voie dont parle un article (Rachel Holbach et Bianca Burk) serait ici la reconnaissance de l'autre, non comme l'objet d'une haine tenace ou d'un amour passionnel, mais comme un autre moi-même au-delà de quelques différences. De la même manière qu'un Européen en Afrique ne perçoit très vite plus les Africains comme des Noirs mais comme des êtres humains semblables à lui avec leurs qualités et leurs défauts, il serait temps de chercher les pistes et possibilités de relations humaines moins passionnelles entre nos deux pays. Comment se fait-il qu'à aucun moment les chercheurs, nos sœurs et nos frères de recherche, ne se posent la question en ces termes ?

Le programme de recherche décliné en plusieurs approches est une commande de l'Office franco-allemand de la jeunesse à l'occasion de son jubilé (1963-2003), un travail d'équipe étalé sur 5 ans, de qualité, profondeur et cohérence. On comprend que, comme nous l'exposent les six responsables de la publication, que, pour élucider et comprendre l'action cinquantenaire de l'OFAJ, il soit plus facile – et plus gratifiant – de mener cette enquête auprès de personnes capables d'analyser leur évolution, en général des fondateurs, des référents théoriques et des animateurs. Mais pourquoi ne pas avoir complété ce livre par un bilan quantitatif et par un sondage auprès de participants, sans doute avec d'autres moyens que l'entretien biographique? Il aurait été de la responsabilité de l'OFAJ de chercher à rendre compte ainsi des effets plus généraux de son action.

Dans le même ordre d'idées, alors que la plupart des études empiriques de la deuxième partie, analysent deux à quatre entretiens au maximum, ne faudrait-il pas aussi donner, pour l'honneur de la recherche, une analyse portant, avec d'autres moyens, sur un plus grand nombre d'entretiens ? Enfin, pour faciliter au lecteur français non spécialiste de la sociologie l'entrée dans le livre, il serait utile de reprendre dans la version française, si cela n'a pas déjà été fait, l'analyse étymologique historique du terme « moment ».

N'ayant pas eu entre les mains les textes français d'origine, je ne peux pas juger de la traduction. Mais, pour ce que je peux en juger, la traductrice, Katja Roloff, a fait un travail remarquable et son nom mériterait d'être cité avec celui des auteurs. Cet éloge cache la frustration d'un lecteur tant soit peu bilingue. Quelle image donne l'OFAJ, le *Deutsch-Französisches Jugendwerk*, dont l'un des objectifs serait de favoriser l'apprentissage de la langue du partenaire, quand il fait procéder à des traductions systématiques au lieu d'éditer des livres bilingues? *Beatus Rhenanus*

EXTERMANN Blaise : *Une langue étrangère et nationale. Histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande (1790-1940)* 2013. Alphil - Presses universitaires suisses, Neuchâtel, 479 p. Préface de Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly. ISBN : 978-2-940489-48-0. 39, 00 €.

Langue « étrangère » et « nationale », l'allemand comme discipline scolaire est investi en Suisse francophone de plusieurs missions, dont les effets peuvent être contradictoires, comme le soulignent les préfaciers. Langue des compatriotes alémaniques et des voisins allemands et autrichiens, « langue étrangère et nationale », l'allemand scolaire fait l'objet d'attentes et de rejets qui n'affectent pas les autres disciplines scolaires, ce qui ne peut être sans effet sur sa « disciplinarisation ». A la dimension utilitaire d'une langue indispensable pour le commerce et l'industrie s'ajoute une ambition culturelle associée à une mission nationale, l'objectif étant de « proposer une culture universelle commune à tous les Suisses ». C'est à l'histoire de cette discipline depuis la fin du XVIIIe siècle que s'est attelé B. Extermann dans cet ouvrage, issu de sa thèse en sciences de l'éducation soutenue à l'Université de Genève. Dans le cadre de l'ERHISE (Equipe de recherche en histoire des sciences de l'éducation) dirigée par R. Hofstetter et B. Schneuwly, ce travail s'inscrit à cheval sur deux projets soutenus par le Fonds national suisse, respectivement sur les acteurs de la fabrique des savoirs et la construction de nouveaux champs disciplinaires, et sur la transformation du savoir scolaire depuis 1830.

L'objet de recherche relève de plusieurs champs : histoire de l'institution scolaire dans un Etat pluri-lingue, émergence d'une discipline scolaire, évolution de la profession d'enseignant. L'auteur a exploité avec une grande précision et une exactitude scrupuleuse un appareil documentaire riche et varié (archives de l'enseignement public en Suisse romande, procès-verbaux de conférences des maîtres, programmes de cours, manuels, publications d'enseignants, notices nécrologiques, etc.), pour traiter une problématique de didactique des langues en tant que processus au cours duquel se produisent des phénomènes de différenciation, de spécialisation, où interagissent des facteurs internes au système éducatif, ou externes, entre autres les différentes instances qui constituent le contexte, qui est lui-même divers et mouvant dans le cas d'un Etat non centralisé comme la Suisse considéré dans la longue durée. Croisant les approches thématique et chronologique, l'ouvrage est construit en trois parties.

Dans la première (« Les professeurs d'allemand dans l'institution scolaire »), découpée en 4 périodes (1790-1840, 1840-1890, 1890-1918, 1918-1940), sont étudiés les enjeux sociaux, la construction d'un corps, la constitution de réseaux, la production d'un discours de légitimation, sans oublier les représentations dont la discipline en construction et le corps professionnel émergent sont l'objet. Des encarts (« portraits ») ponctuent la dimension prosopographique de l'ouvrage. C'est ainsi que le « portrait » des maîtresses d'allemand et de l'enseignement secondaire féminin (p. 124-129) se fonde sur une base de 65 dossiers et donne des exemples concrets de déroulement de carrière d'enseignantes.

La deuxième partie (« La formation professionnelle des professeurs d'allemand et l'évolution de leurs disciplines de référence ») fait intervenir l'évolution des disciplines académiques, en particulier de la germanistique, de la pédagogie et des sciences de l'éducation, en Allemagne et en Suisse, où sont formés la plupart des enseignants. À l'issue de ce chapitre, un modèle se dégage, qui constitue selon l'auteur « un ressort fondamental du mécanisme unissant profession et discipline », et ce dans les pays occidentaux en général : « la disjonction de la formation pédagogique des enseignants secondaires et de leur formation disciplinaire » (p. 254). L'évolution des disciplines académiques de référence aboutit en effet à une autonomisation de la pédagogie comme science fondée sur des méthodes empiriques, tandis que, dans un mouvement inverse, « plus les professeurs de l'enseignement secondaire se réclament de leur rattachement académique, de leur formation littéraire, plus ils s'éloignent de l'université en ce qui concerne leur formation pratique ». Ces phénomènes sont étudiés également dans l'optique des transferts de théories et de pratiques relevant de la politique éducative, et des conceptions universitaires, française et allemandes.

Dans la troisième partie (« La construction d'une discipline scolaire ») l'analyse est fondée sur les critères de la didactique des langues, pour examiner l'évolution de la méthodologie de la langue par-

lée, de la grammaire et de la littérature. Les enjeux se cristallisent ici autour des discours méthodologiques, des finalités pratiques et culturelles qui orientent les programmes et les manuels, des logiques qui structurent la discipline.

Dans les différentes phases du processus, l'analyse fait apparaître les présupposés et les objectifs politiques qui sous-tendent l'évolution de la discipline scolaire « allemand », avec les tensions et les conflits qui les caractérisent. Si un sous-chapitre de la première partie est consacré explicitement à « la langue allemande dans les méandres de la quête identitaire », cette question est en fait diffuse dans le travail, les occurrences de mentions ou d'allusions aux spécificités culturelles suisses (confessionnelles, entre autres) sont nombreuses, qu'elles soient mises en relation ou non avec le sentiment national helvétique. Ayant à l'esprit la question du statut des langues dans les relations entre les cantons romands et les cantons alémaniques, et celle de l'attitude de la Suisse à l'égard des pays voisins dans les périodes de tension politique, le lecteur curieux de l'incidence de ces facteurs sur la discipline trouve au fil de l'exposé et dans les « portraits » des éléments de réponse résumés dans la conclusion (« Une langue nationale en dépit du nationalisme ») : « L'allemand est national, non pas directement, mais indirectement, parce qu'il renforce l'instruction publique qui contribue à fonder la nation, et permet ainsi de dépasser les particularismes » (p. 422). Au terme de l'étude, le constat est établi que l'allemand scolaire est « une institution », mais que les enseignants font face à une situation paradoxale : ils doivent convaincre à la fois de la « difficulté » de l'allemand pour son rôle formateur et de la « facilité » de son apprentissage à un public partagé entre attirance et aversion.

L'apport de ce travail est considérable dans plusieurs domaines. Au-delà de la Suisse romande dans le cadre de la Confédération helvétique plurilingue, par la focalisation sur le cas de cette langue à la fois « étrangère » et « nationale », il présente une analyse de politiques linguistiques dans des contextes géopolitiques, historiques et sociaux variables. L'histoire de l'enseignement de l'allemand s'enrichit d'une pièce maîtresse, dans le prolongement des travaux sur l'enseignement de l'allemand en France et sur l'allemand langue maternelle en Allemagne, qui permet de progresser dans l'histoire comparée et croisée de cette discipline scolaire et dans l'histoire des politiques et des systèmes éducatifs. Enfin ce n'est pas le moindre des mérites de l'auteur que de contribuer à une mémoire collective du corps enseignant, car les professeurs sont les « acteurs centraux » dans des configurations mouvantes d'enjeux complexes, qui les exposent en permanence à de nouveaux défis. -Monique Mombert, Université de Strasbourg.

RAASCH Albert et SCHLEMMINGER Gérald (coord.) « Régions transfrontalières, langues des voisins et l'Europe » *Synergies Pays germanophones* n° 6. Revue du Gerflint. Berlin : Avinus Verlag 2013.

Synergies Pays germanophones : déjà six publications de périodicité annuelle, toutes consacrées aux espaces transfrontaliers franco- et germanophones, aux langues elles-mêmes, aux politiques linguistiques. Le numéro 6/2013 de la cette revue, coproduite par le Gerflint au plan éditorial et par Avinus Verlag vient de paraître avec un retard assumé et regretté par l'éditeur.

Les *Nouveaux Cahiers d'allemand* se sentent fortement concernés par la problématique transfrontalière, liée au contact des langues. Albert Raasch est, entre autres qualifications, l'initiateur du projet *Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen*, le fondateur et le premier président du « *Sprachenrat Saar* ». Gérald Schlemminger est le directeur du Centre de recherche en bilinguisme scolaire, *Forschungsstelle Bilinguales Lehren und Lernen* à la Pädagogische Hochschule de Karlsruhe et co-auteur d'un récent ouvrage sur la didactique du plurilinguisme dont les *Nouveaux Cahiers d'allemand* ont rendu compte (*Enseigner une discipline dans une autre langue*, 2011, dans NCA n° 1, 2012 : 118-121).

Par son plan en trois parties (1. Témoignages, 2. Expériences, 3. Analyses et programmes), la publication présente des vécus, des projets avec leur réalisation, avant de les analyser et d'élargir le thème aux orientations de la formation et de la recherche. De la sensibilisation, de l'observation à l'analyse, démarche excellente pour donner envie d'approfondir le sujet.

Coup de génie des coordinateurs, ce texte peu connu d'André Weckmann : « Gott saß auf dem Grenzstein » qui rapproche avec humour et sensibilité poétique la coopération transfrontalière et le mythe de Sisyphe avec le vécu alsacien et mosellan en arrière-plan.

Dans la série des témoignages, on notera celui de Siegfried Wack, Landrat a.D., dont le récit biographique relie comme une évidence une enfance et une jeunesse en Sarre, dans la région Saar-Lor-Lux, une activité professionnelle dans la région transfrontalière Pomerania de la lagune de l'Oder (Stettiner Haff) et le développement des langues partenaires.

Albert Barrera-Vidal (Université de Liège) relate la difficulté d'une région linguistiquement homogène, la Wallonie, à se comprendre avec ses voisins du nord et de l'est et ses paradoxes : le rêve d'une Belgique unie, sans Flamands. Il analyse les causes de ce repli wallon, puis décrit les initiatives entreprises dans le passé au plan politique dans le cadre d'une Euro-région et, au plan didactique, par un module d'intercompréhension des langues : le flamand, le néerlandais, l'allemand. Devant les difficultés rencontrées, il lui semble de plus en plus urgent de déconstruire des préjugés socio-culturels, par exemple dans les clichés, les B.D et histoires dites drôles et de sensibiliser aux parentés linguistiques. Une attitude faite de réalisme et de volontarisme, non sans lucidité sur la volonté des groupes linguistiques d'aboutir.

Ruud Halink (Académie des langues, Heerlen) a déjà une longue expérience des projets transfrontaliers européens. C'est pourquoi il analyse les chances offertes par des projets européens, au sein desquels œuvrent des didacticiens de la langue vivante du partenaire (*Fremdspachendidaktik*). Avec une expertise d'une dizaine d'années, le projet a créé le concept d'apprentissage en tandem pour les jeunes adultes et les jeunes, dans l'enseignement universitaire et scolaire. Laboratoire pour l'Europe, *Language and Borders* (LAB) anime ou évalue des projets bilingues dépassant les frontières, toujours sur la base du tandem (*Eurorégiongastschuljahr*). La politique linguistique actuelle du département du Haut-Rhin, en lien avec la Région Alsace, mérite une mention particulière. Les transferts d'expertise existent sur cinq systèmes éducatifs au sein de l'Euro-région Meuse-Rhin. La durabilité, la transférabilité d'une région à l'autre sont des items d'évaluation de ces projets et en valident la réussite. Mais leur pérennité exige un lobbysme auprès de la Commission européenne, assuré en particulier par l'Association des régions frontalières européennes (ARFE).

En insistant sur « le caractère ambigu des espaces transfrontaliers », la seconde partie de ce recueil évoque les nouveaux défis jetés aux régions transfrontalières par la crise de l'intégration européenne.

Ainsi, dans « Vivre, travailler et apprendre ensemble », Sabine Rohmann (Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz) met l'accent sur des besoins de formation nouveaux. Dans ses écoles, l'Europe ne fera pas l'économie d'une éducation politique et économique. Pour dépasser les égoïsmes nationaux, la génération de demain doit acquérir des compétences transversales, le sens de la coopération, de la communication interpersonnelle. Une nouvelle démarche est nécessaire, liée à un appui institutionnel et à une politique des langues plus dynamique.

Les difficultés de l'Europe à affirmer sa politique institutionnelle se condensent en modèle réduit dans une région frontalière. Dans „Schwierigkeiten und Möglichkeiten einer Erziehung für ein mehrsprachiges Europa am Beispiel der Grenzregion Südtirol“, Siegfried Baur décrit et analyse les freins à une communication entre les groupes linguistiques et en explique l'origine. Une *postkoloniale Situation* bloque toute coopération basée sur la reconnaissance de l'égalité. A partir de la situation actuelle, fondée sur la ségrégation, l'hégémonie d'un groupe sur l'autre n'offre aucun attrait, encore que chaque groupe dise la subir d'une certaine manière. La véritable évolution serait soit multiculturelle, mais consisterait à vivre *nebeneinander* dans des sociétés parallèles, soit interculturelle voire transcultu-

relle. S. Baur ne voit de chances d'évolution que dans la prise de conscience d'une communauté d'avenir. Les chances d'intégration résident dans des démarches empiriques et non idéologiques, sans chercher à transposer, dans ce cas précis, des modèles d'ailleurs. Mais une fusion des systèmes scolaires régionaux sera incontournable.

Dans un autre domaine, Verena Bodenbender et Karin Dietrich-Chenel décrivent les péripéties du seul cursus transfrontalier bilingue de formation de professeurs des écoles (« Quinze ans de formation franco-allemande de professeurs dans la région du Rhin supérieur : la traversée des frontières et ses limites »). Malgré des transformations survenues en cours de route chez le partenaire français avec la transformation des IUFM en ESPE et malgré l'introduction du master en plus du concours de recrutement, le cursus transfrontalier a survécu à toutes ces péripéties aussi longtemps qu'elles ne concernaient que les universités et instituts de formation. Par contre, l'incompatibilité des critères et des modalités de recrutement, ainsi que les différences dans la gestion des carrières pourraient mettre un terme à ce dispositif novateur, malgré le soutien des régions. Au-delà de mesures ponctuelles vite remises en question, c'est un alignement des modalités nationales de recrutement qui est demandé aux administrations et aux Etats.

Dans le domaine de l'emploi transfrontalier, la situation n'est pas meilleure. Philippe Hamman (Université de Strasbourg) étudie la situation des « travailleurs frontaliers dans le Rhin supérieur » ainsi que les « mobilités de travail et [les]enjeux linguistiques dans un espace transfrontalier ». Caractérisée par l'ambiguïté d'appartenance à des groupes politiques et professionnels différents, elle est fortement conditionnée par la dépendance économique et la variabilité des échanges socio-économiques. Mais elle détermine aussi les décisions dans le pays d'appartenance (politique des transports) et a une nette dimension économique (impôts, hausse du foncier) et interculturelle (langue). Pour pallier ces difficultés, la Région Alsace s'engage par des formations spécifiques, les associations professionnelles et les syndicats par des investissements juridiques.

La troisième partie du recueil ne s'intitule pas par hasard « Vers une ouverture transfrontalière », mais suggère de reconsidérer les pratiques.

Selon Jacqueline Breugnot (Universität Koblenz – Landau : « Les régions transfrontalières doivent-elles rester un défi ? ») la notion même de frontière a évolué dans les représentations et dans la pratique quotidienne. La crise a faussé l'image de proximité et a renforcé les stéréotypes en les modifiant. Socialement contesté, le volontarisme de la politique linguistique atteint ses limites et aboutit à la radicalisation des positions. J. Breugnot suggère une approche plus pragmatique et plus flexible dans les programmes de langue, dans les relations franco-allemandes de proximité, une adaptation des rencontres au public selon son âge et un approfondissement du travail sur les représentations. S'il provoque la réflexion, cet article risque, en renonçant à des analyses nuancées qui auraient pu être examinées à la lumière de la littérature scientifique, de provoquer des réactions épidermiques.

Marco Dobel (Pädagogische Hochschule Karlsruhe) a raison de souligner que « les frontières dans les têtes » doivent et peuvent être abolies. Il le prouve à travers l'analyse d'entretiens biographiques ponctuels qui relativisent la perception de faits historiques (l'occupation allemande) ou de différences perçues comme interculturelles, non élucidées et admises sans examen. Par contre, la tentative d'explication de ces perceptions à travers la « théorie des moments » ne convainc pas, parce qu'elle n'est pas ajustée aux phénomènes mis en lumière.

Dans l'article final, Christine Le Pape Racine et Gérald Schlemminger analysent de très près quelques manifestes publiés au cours de la décennie précédente pour une société plurilingue et proposent leur « Manifeste de Leipzig » (2012) pour la promotion du plurilinguisme. Au-delà de ses qualités propres, ce « Manifeste pour un plurilinguisme » s'impose comme une conclusion évidente à toutes les analyses présentes dans ce recueil : il ne sert à rien d'adopter une position défensive dans le domaine des choix linguistiques, le plurilinguisme doit être conçu comme un outil, non comme une fin à nos difficultés. Notre monde a besoin de l'anglais comme langue de communication, mais non comme langue

universelle. Le plurilinguisme relève d'une politique linguistique qui considère les langues en fonction de leur système linguistique et les ordonne selon leur rang, qui donne à chaque langue enseignée sa place par rapport à nos besoins, qui relativise le mythe de l'intercompréhension (la recherche scientifique a besoin de la langue nationale) et prend des mesures pour la diffusion des langues dans les médias.

Le site d'Avinus publie deux textes en ligne, celui de Hervé Atamaniuk et de Vincent Meyer sur le parler francique lorrain dénommé le *Platt* par ses locuteurs ainsi que celui de Rachel Holbach et de Gérald Schlemminger déjà analysé dans la recension sur « Interkulturelle Momente in Biografien ». Malheureusement, la table des matières de l'exemplaire papier ne mentionne pas les deux publications en ligne ni n'en donne l'adresse. Maltraité en Moselle, constitutif de l'identité régionale en Sarre et au Palatinat, le « Platt » n'existe plus que parce qu'il traverse, comme les Mosellans, la frontière dans l'espace trinational. Cette dernière remarque s'appliquerait aussi au francique rhénan méridional et à l'alémanique alsaciens.

Comme on vient de le voir, les frontières politiques de l'Union européenne ont été remplacées par des frontières mentales et des barrières linguistiques. En somme, nous sommes à la croisée des chemins : la politique innovatrice des euro-régions atteint ses limites. Aux politiques d'aménagement linguistiques des trente dernières années, le recueil confronte la demande sociale et les évolutions perçues comme nécessaires par la communauté des linguistes. Seule plus d'intégration politique sauvera les eurorégions. - *Beatus Rhenanus*

Deutsch mit ELAN : Un apprentissage adapté au monde numérique



ELAN¹ est un « manuel numérique interactif et ludique » qui prend la forme d'une plateforme de travail imaginée et élaborée par le CANOPÉ – académie de Strasbourg², à l'attention des élèves de CM2 des classes bilingues de l'académie de Strasbourg³. Cette plateforme propose une série d'exercices permettant à ces élèves de s'entraîner aux différentes compétences exigées par le niveau A2 du CECRL⁴ et d'être évalués à ce niveau requis pour la fin du cursus primaire bilingue dans cette académie.

Un compagnon de route les y accompagne : il prend corps sous la forme de « Tobi, der Elch », un petit élan qui sera amené à voyager et à découvrir des pays et des endroits dans lesquels on parle la langue allemande. Ce petit personnage rend cet outil motivant pour les élèves et leur permet d'entrer dans ce monde sans a priori et sans qu'ils ne s'attendent à devoir (encore) passer un certain nombre de leçons et d'évaluations en langue – même si cela représente le véritable intérêt de l'outil aux yeux de l'enseignant.

¹ Enseigner la langue allemande par le numérique

² Anciennement CRDP d'Alsace

³ Classes bilingues paritaires en français et en allemand

⁴ Cadre européen commun de référence pour les langues

Une plate-forme de travail

A travers cinq chapitres aussi divers que variés qui se déclinent chacun en cinq unités, ELAN propose aux élèves d'approcher les cinq domaines de compétences du CECRL, à savoir la compréhension et l'expression orales, la compréhension et l'expression écrites, ainsi que l'interaction orale.

Ainsi, ces cinq chapitres, élaborés par des enseignants en classes bilingues ou des conseillers pédagogiques, amènent les élèves à suivre Tobi vers des pays ou des régions de langue allemande : Berlin, die Winterferien, vom Bodensee nach Salzburg, am Rhein entlang et Norddeutschland.

Si l'évaluation de la compréhension de l'oral et de l'écrit nous paraît relativement simple à mettre en place, il en va autrement de la mise en œuvre et de l'évaluation des compétences orales du CECRL. Et c'est bien là la nouveauté de cet outil par rapport à d'autres outils existants dans l'académie.

Grâce à une interface d'analyse vocale, les élèves peuvent travailler leur expression orale et doivent reprendre des énoncés oraux voire créer leurs propres énoncés. L'ordinateur transforme alors ces énoncés en textes écrits, et comme tout ordinateur, il est inflexible et ne transforme que le message énoncé par l'élève (gare aux « h » aspirés et aux « ich-Laut », pour ne citer que cela). C'est un véritable exercice de prononciation pour les élèves, avec un « enseignant » bien plus intransigeant que l'enseignant de la classe, pour ce qui est de la justesse dans la prononciation.

Übung 5

2. DER IMPERATIV

Was kann der Papa seinem Kind sagen? Bilde Sätze!

1
2
a
b
3
4

Conditions matérielles

Si la découverte des différents domaines et exercices peut se faire en grand groupe, le travail réel de chaque élève doit bien entendu se faire de manière individuelle, sans quoi son évaluation n'aurait pas de sens.

Il serait concevable que ce travail se fasse pour tout le groupe-classe, mais cela limiterait son action à une, voire deux séances hebdomadaires et exigerait un ordinateur par élève. Il est bien plus concevable que le travail sur cette plate-forme se fasse en autonomie, dans un coin aménagé de la salle de classe, et à tour de rôle : cela permet à tous les élèves d'effectuer le travail demandé, chacun selon ses besoins propres, à divers moments de la journée ou de la semaine et dans les divers domaines de compétence.

L'outil est également prévu pour du travail à domicile et c'est une excellente chose. Ainsi, les « cours d'allemand » débordent du cadre strict de la classe et l'outil permet alors de prolonger le travail effectué en classe de manière plus approfondie et plus complète. Beaucoup de parents trouvent cela très utile et intéressant, ils peuvent ainsi se rendre compte des progrès que font leurs enfants, à un âge où ceux-ci ne communiquent pas beaucoup à ce niveau. Par ailleurs, les parents donnent un retour très satisfaisant par rapport à cet outil, en le qualifiant notamment de « très motivant ».

Travailler avec ELAN demande un minimum d'équipement au niveau de la salle de classe : une classe mobile dédiée ou à défaut des ordinateurs en fond de salle de classe, des casques audio dotés de micros et l'installation de l'interface « Google Chrome », indispensable pour accéder à la plate-forme de travail. Les mêmes conditions matérielles sont nécessaires pour le travail à la maison¹.

Par la suite, chaque élève est évalué sur son travail personnel, et ce dans les cinq domaines de compétences du CECRL. Si le travail de chaque unité et de chaque chapitre est accessible à la maison, il n'en va bien entendu pas de même pour ce qui est des évaluations des élèves. En effet, l'évaluation des compétences est une reprise de certains exercices significatifs de l'unité en cours et se fera en classe.

Des outils pour l'enseignant

En plus de toutes les pages accessibles aux élèves, l'enseignant dispose de pages personnelles qui soit l'aident à gérer l'outil de travail, soit lui permettent de programmer ce travail et de l'inclure dans son année scolaire de CM2.

Ainsi, pour chaque unité de travail, l'enseignant dispose d'une programmation ainsi que d'aides diverses (lexique, répartition des domaines de compétences et contenu des unités de travail). Ces aides sont accessibles sur sa page personnelle uniquement et non pour les élèves.

Par ailleurs, à partir de sa page personnelle, l'enseignant a un véritable outil de gestion à sa disposition ; de là, il peut en effet :

- créer et gérer les comptes personnels des élèves et leur (ré-)attribuer des mots de passe,
- bloquer et débloquer les unités en travail,
- vérifier le travail de ses élèves (ont-ils accédé ou non à la plate-forme, et quand ?),
- prendre connaissance de leurs résultats et surtout de leurs erreurs.

C'est par cette page personnelle que l'enseignant va pouvoir tenir compte des résultats d'ELAN pour modifier sa programmation en langue : des items massivement chutés pourront être intégrés dans la

¹ Un ordinateur doté d'un micro et d'un haut-parleur et l'installation de « Google-Chrome »

programmation en langue du trimestre à venir. Et ainsi, ELAN trouve toute sa place dans le travail et le vécu de la classe.

Limites de l'outil

Au départ, l'outil ELAN apparaît clairement comme très ludique aux yeux des élèves, et le rôle de l'enseignant paraît presque inexistant : il doit débloquer les exercices au fur et à mesure, un point c'est tout. Mais il arrive un moment où cela commence à ressembler à un outil de travail. C'est là que le rôle de l'enseignant est primordial : il devra par exemple intégrer les exercices d'ELAN dans un contrat hebdomadaire et l'exercice qui se présentait comme une possibilité deviendra une nécessité pour l'élève.

L'outil reste par ailleurs tributaire des conditions techniques : le matériel informatique, la qualité du réseau etc. Ces conditions sont importantes car elles rendent motivant le travail personnel de l'élève et le découragent assez rapidement si elles ne sont pas réunies.

Et pour finir, il est à regretter qu'ELAN ne réserve pas de place à la différenciation : tous les élèves doivent aborder la même unité et les mêmes compétences au même moment, sans que l'enseignant ne puisse débloquer d'autres exercices pour des élèves qui pourraient avancer plus rapidement. C'est un frein qui peut émerger pour les meilleurs élèves et les décourager dans la poursuite de leur travail avec cet outil, même si l'enseignant peut laisser les chapitres débloqués pour une durée plus longue.

En guise de conclusion



Pour l'instant, le recul n'est pas encore suffisant pour évaluer correctement cet outil novateur d'acquisition et d'évaluation des points de langue au niveau A2 du CECRL, mais les enseignants et les élèves qui l'ont utilisé (et testé) en sont globalement très satisfaits. Ils le considèrent comme un plus pour leurs cours de langue et comme un véritable compagnon de route dans la pratique de la classe au quotidien.

Fort de ce résultat positif, le CANOPÉ – académie de Strasbourg a décidé d'élaborer un outil identique pour les classes de CM2 qui assurent un enseignement extensif de l'allemand, à raison de trois heures hebdomadaires. Ce nouvel outil qui permettra d'entraîner les élèves en leur proposant de travailler les compétences au niveau A1 voire A1+ du CECRL devrait être opérationnel à la rentrée scolaire prochaine. Une affaire à suivre !
-Yves **RUDIO**

Plus d'informations :

BLOG dédié : <http://www.crdp-strasbourg.fr> (onglets « primaire », « allemand » puis « elan »)

Site publicitaire : <http://www.crdp-strasbourg.fr/deutsch-mit-elan/>

Manuel interactif : <https://www.manuel-elan.eu/>

Une formule d'essai gratuite est possible pour 15 jours, au-delà, les tarifs suivants seront proposés :

. **Classe de moins de 15 élèves :** 150 euros par année
(réabonnement pour une année supplémentaire : 75 euros l'année)
Abonnement pour trois ans : 300 euros l'année

. **Classe de 15 à 35 élèves :** 175 euros par année
(réabonnement pour une année supplémentaire : 85 euros l'année)
Abonnement pour trois ans : 345 euros l'année

BARIC Daniel, *Langue allemande, identité croate. Au fondement d'un particularisme culturel*, Armand Colin, 2013. ISBN 978-2-200 27726 0. 32 €.

Daniel Baric, maître de conférences à l'Université François Rabelais de Tour, présente dans cet ouvrage ses travaux de recherches doctorales qui portaient sur le rôle et le statut de la langue allemande dans la construction de l'identité nationale croate durant la première moitié du XIXe siècle. Ce travail s'inscrit dans la continuité des réflexions menées ses dernières années sur le rapport entre pratiques linguistiques et stratégies politiques à une époque charnière pour l'Empire des Habsbourg. Pourtant, celui-ci s'en distingue par plusieurs aspects.

Situé à la croisée de multiples espaces culturels et linguistiques, les régions croates constituent un champ d'études peu abordé par la recherche en langue française, mais particulièrement intéressant pour les études du rapport entre « langue et politique ». Si la population est à l'époque majoritairement slavophone, au nord, le long de la Drave, on retrouve des populations de langue hongroise alors qu'au sud, dans certaines villes sur le littoral Adriatique, les langues latine et italienne sont d'usage. Enfin, du XVIIIe siècle au début du XIXe siècle, à la suite des politiques de repeuplement menées par les autorités habsbourgeoises des populations germanophones s'installent dans ces régions méridionales de l'Europe centrale.

Ensuite, la période retenue par l'auteur constitue une période de transition correspondant à la montée des nationalismes en Europe centrale et orientale. Avec l'introduction de la langue allemande comme outil de modernisation de l'État, en particulier durant la période des réformes de Joseph II, on assiste à la création d'un paysage linguistique aux dynamiques extrêmement complexes. Après l'intermède napoléonien et la tentative d'introduction du français comme langue administrative, l'Autriche reprend après le Congrès de Vienne l'emprise sur ces territoires et la langue allemande revêt alors un rôle primordial pour la réorganisation de la vie politique et culturelle. Le choix linguistique effectué par les milieux sociaux ou les individus prend dans un tel contexte une dimension politique. Ce sont ces tensions qui culmineront en 1848 et mettront finalement un terme au système metternichien.

Cependant, la véritable innovation de ce travail réside dans la multiplication des échelles d'analyse permettant de rendre la dynamique des interactions entre les différents espaces culturels et linguistiques. Si les dimensions institutionnelle ou idéologique gardent toute leur importance, cette étude s'intéresse également à la dimension individuelle de la problématique afin de « tenir compte de l'émotion qui explique l'attachement à une langue ou à telle autre » (p. 16). Il s'agit pour l'auteur de dépasser une approche normative de la problématique consistant à relever les aspects positifs ou négatifs de l'influence de l'allemand sur les sociétés croates. Son approche se définit au contraire comme tentative d'écriture d'une « histoire interculturelle des langues [...] qui n'exclut ni la langue devenue dominante ni la langue minorisée, mais les examine ensemble » (p. 18) et tente de comprendre comment une langue devient à un moment donné le véhicule de revendications identitaires et nationales. Ce projet ambitieux exigeait de l'auteur la maîtrise – au moins passive – des langues évoquées afin de croiser les sources d'archives susceptibles de constituer le corpus de son étude. Œuvres et témoignages littéraires, échanges épistolaires, programmation théâtrale, ouvrages grammaticaux et didactiques, textes et directives officielles concernant la politique des langues constituent autant d'exemples de ce corpus protéiforme. De même, Daniel Baric s'intéresse non seulement aux membres des élites politiques culturelles, mais également aux trajectoires de vie et aux pratiques linguistiques d'individus issus de milieux divers.

Après une introduction consacrée à l'état de la recherche et notamment à la place accordée à l'aspect linguistique dans les ouvrages de référence pour l'étude du nationalisme (Anderson/Gellner/Hobsbawm), l'analyse s'articule en quatre grands chapitres. Le premier montre la variété et la complexité des situations politiques de l'espace considéré. Il s'agissait pour l'auteur de s'interroger sur le degré de pénétration de la langue allemande dans ces différents milieux. La volonté de rendre obligatoire l'usage de l'allemand, langue du pouvoir central, n'allait pas de soi et exigeait la mise en place de stratégies adaptées. Le développement de l'écrit et la diffusion de la langue allemande au niveau du quotidien passant par le biais des écriteaux ou panneaux, des documents officiels sont les signes de la multiplication des formes de médiatisation de la présence de l'autorité centrale. Cet environnement sonore ou graphique a pu provoquer le sentiment d'invasion décrit par l'auteur.

Le second chapitre est consacré au statut et aux modalités de diffusion et d'apprentissage de l'allemand dans un État, l'Autriche, où l'on revendique l'enseignement de nombreuses autres langues. La systématisation de l'enseignement de l'allemand participe certes d'une logique d'implémentation d'un modèle social, mais les autorités sont conscientes de la nécessité d'adapter leur politique à des publics variés suivant les conditions et les revendications locales. L'analyse s'intéresse ainsi aux différences entre les régions de la Croatie civile, celles du littoral adriatique ou les Confins militaires. D'autre part, l'école n'est pas le seul vecteur de diffusion de la langue allemande. Dans les confins, l'armée joue sur ce point un rôle de première importance. Il existe également des communautés dialectophones issues des différentes régions méridionales des pays allemands qui se sont installées dans ces régions au XVIIIe et au début du XIXe siècle. Enfin, la présence multiforme de l'allemand dans les villes lui confère un statut foncièrement différent de celui en milieu rural. Par le biais des différents programmes d'apprentissage ou des grammaires normatives cherchant à homogénéiser les pratiques linguistiques, Daniel Baric revient sur les conditions matérielles de la diffusion de l'allemand, ses avancées certaines, mais aussi ses limites. Dans le même temps, les questions liées à la standardisation de la langue croate et le débat sur la place à accorder à la « langue maternelle » dans l'apprentissage de l'allemand en tant que « langue étrangère » sont révélateurs des enjeux politiques et signe de la formation de lignes de front.

La troisième partie se focalise sur le rôle accordé à la langue dans la gestion des corps et des âmes par les trois piliers institutionnels de la vie collective que sont l'État, les instances religieuses et l'armée. Il montre combien chacune de ces institutions accorde à la langue une fonction propre suivant son rôle au sein du système étatique impérial qui s'efforce de penser et de gérer les périphéries. Conscient du danger que représente la montée des particularismes nationaux, Metternich attache une importance toute particulière aux politiques linguistiques. Certes, l'allemand a selon lui une fonction civilisatrice. Pourtant il s'agit de maintenir avant toute chose le sentiment de fidélité à la dynastie. Ceci explique les distances prises avec la tradition joséphiste et l'instauration d'un système plus souple permettant de jouer un rôle d'arbitre entre les différentes revendications identitaires et linguistiques, car l'intervention de l'État reste discrète, mais bien réelle. En s'intéressant à la manière dont les communautés religieuses (catholique, orthodoxe, protestante ou juive) ou encore l'armée tiennent compte des problématiques linguistiques, Baric montre combien cette question s'est étendue à tous les domaines de la société. Pourtant, si la langue allemande est omniprésente dans le quotidien et dans le milieu des différentes élites, cela ne signifie pas pour autant qu'elle soit maîtrisée par le gros de la population et les pouvoirs ont dû en tenir compte.

La dernière partie du livre est consacrée à la production littéraire de langue allemande en situation d'« interaction avec le milieu culturel croate » (p. 277). Si les genres pratiqués en Croatie ne se différencient pas foncièrement de ceux que l'on retrouve en Europe centrale, l'auteur montre comment ceux-ci furent adaptés à des situations particulières constituant un paysage littéraire spécifique. À l'exemple du journal de Caroline Dragojla Jarnevic, rédigé entre 1830 et 1874, D. Baric retrace l'évolution du statut de la langue allemande. Commencé en allemand, l'écrivain décide à partir des années 1840 de le poursuivre en croate. Situé à l'intersection de deux espaces linguistiques, ce texte qualifié de « palimpseste » permet de mettre en évidence les formes d'hybridation, les fluctuations que connaît alors la langue croate. La première moitié du XIX^e siècle se caractérise encore par une situation de flottement où la production culturelle se rattache à plusieurs pôles et dans laquelle « les langues s'agencent les unes par rapport aux autres ». Daniel Baric démontre l'importance générale de la production de langue allemande capable encore à l'époque de rendre compte dans le domaine de la presse, des sciences ou de la littérature des réalités sociales croates. Pourtant l'allemand, dans le contexte politique des exacerbations nationalistes, va peu à peu s'effacer en faveur du croate.

Ce travail de recherche qui témoigne d'une impressionnante érudition et qui convainc par l'originalité de son approche ouvre des champs d'investigation prometteurs. On ne peut donc qu'en recommander la lecture. - Christian Jacques, *Université de Strasbourg*.

GLÜCK, Helmut *Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung, der Klassik und der Romantik. Grundzüge der deutschen Sprachgeschichte in Europa.* = Fremdsprachen in Geschichte und Gegenwart. Wiesbaden: Harrasowitz. ISBN: 978-3-447-10033-5 ; 59 € 738 p.

L'ouvrage est énorme — plus de sept cent pages—et ressemble plus à une encyclopédie qu'à une synthèse de l'enseignement de l'allemand langue étrangère européenne sur les deux siècles envisagés, de la fin du XVII^e au milieu du XIX^e. Il est la suite d'un précédent ouvrage¹ du même auteur, dont la période s'étendait du Moyen-Âge au baroque, soit sept/huit siècles en 600 pages. L'auteur, Helmut Glück, professeur émérite de l'Université de Bamberg, est LE spécialiste de l'histoire de l'enseignement de l'allemand langue étrangère en Europe, et défend également l'usage de l'allemand comme langue de communication contre les méfaits de l'anglicisation dans les médias et le monde universitaire. Cet ouvrage-compendium s'appuie sur des recherches récentes réalisées à l'Université de Bamberg portant sur les pays slaves ou scandinaves, ainsi que sur les travaux de prédécesseurs pour les langues romanes (dont le français) ou l'anglais.

La lecture du volume, qui sera d'ailleurs plutôt une lecture partielle ou une consultation qu'une lecture suivie, est aérée par des illustrations, photos de bâtiments scolaires historiques ou portraits de pédagogues de l'allemand dans les pays et époques concernées. Quelques coquilles (Aurax pour Auroux dans la bibliographie p. 631, des mots indûment attachés comme dasist, page 21) ne suffisent pas à gâter une impression typographique agréable. L'appareil scientifique fort volumineux commence à la page 517 et comprend des tableaux statistiques, les habituelles listes d'illustrations, une bibliographie de 140 pages qui reprend les grammaires de l'allemand LVE décrites dans le corps de l'ouvrage et fait une somme des re-

¹ GLÜCK, Helmut (2002) *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit*. Berlin New York: de Gruyter,

cherches sur l'enseignement de l'allemand, et trois index : les lieux et villes, les thèmes traités, d' "Ablativ" à "Zweiter Nordischer Krieg" et les personnes historiques. Quelques considérations générales qui s'efforcent à une conclusion sont curieusement perdues pages 531 à 534, entre les statistiques et le début de l'énorme bibliographie. Le texte lui-même, après une introduction essentiellement méthodologique (17-31), regroupe trois ensembles juxtaposés, un premier appelé "Themen" (33-177), un second "Personen" (177-218), et un troisième et dernier, le plus consistant, appelé "Räume" (219-516), dans lesquels les différents pays sont étudiés par zones géographiques. La France ou l'Italie bénéficient par exemple d'une étude propre, alors que l'Espagne, le Portugal et leurs colonies sont rassemblées dans une même rubrique. Avant de référer ce qui concerne l'enseignement de l'allemand en France, nous rendons compte des différentes parties.

La première partie couvre une grande variété de thèmes ressortissant tout autant, voire plus, de l'histoire culturelle que de l'histoire de la discipline et de la langue. Ce changement d'orientation par rapport au premier tome est revendiqué par l'auteur p. 17, qui se place sous l'égide d'une citation de Norbert Elias "Die Sprache ist eine der Verkörperungen des Gesellschafts- oder Seelenlebens" : on s'informerait ainsi des conceptions de l'époque sur les possibilités d'acquérir d'autres langues "Vorstellungen vom Sprachenlernen im 18. Jahrhundert" (35-38), sur l'accès des jeunes femmes aux langues vivantes "Mädchenbildung im 18. Jahrhundert" (139-145), domaine dans lequel on leur permettait de briller, gardant pour l'éducation des garçons les langues mortes, objet intellectuel sérieux. Une sous-partie sur le *grand tour*, en allemand "Kavalierstour" (145-152), rappelle que les voyages des jeunes bien nés avaient déjà une composante linguistique dans l'Europe monarchique, ou que les guerres et les opérations militaires "Politik und Militär" (152-158) avaient, par les déplacements de troupes et de populations, des conséquences sur les contacts et l'apprentissage des langues. Même si les formules d'adresse et de salutations correctes sont un élément d'apprentissage constant des manuels d'allemand langue étrangère de l'époque, forme d'interculturalité qui ne s'appelait pas encore comme cela, on trouvera peut-être la partie "Anredekonventionen und Titulaturen als Lernstoff" (123-136) un peu longue. La dernière sous-partie de ces thèmes "Savoir vivre im Lehrbuch" (167-177) est un pot-pourri de sujets traités dans les manuels d'apprentissage de l'allemand du XVIII^e : cela va des jeux de cartes au café, comme boisson à la mode, et de la natation aux mauvaises odeurs corporelles consécutives à l'absorption immodérée d'ail (p. 172), et on se trouve ici dans le domaine de la curiosité.

La deuxième partie revient à un sérieux conforme au sujet : quatre biographies de grammairiens pédagogues dessinent l'empan intellectuel de la discipline "enseignement de l'allemand", entre l'allemand décrit pour des natifs, comme l'ont fait Gottsched et Adelung dans leurs célèbres ouvrages (1748 pour Gottsched, 1781 pour Adelung), et l'allemand décrit pour des étrangers, comme Matthias Kramer avec sa grammaire de l'allemand pour Italiens (1674) et Friedrich Rambach, qui didactise fortement la grammaire scientifique d'Adelung (1812) en 158 pages au lieu de six cents.

La troisième partie est grosse de 300 pages, et couvre les espaces européens suivants :

- les pays germanophones eux-mêmes, en considération des migrants qui s'y rendaient, comme les huguenots français, ou des minorités linguistiques, comme les Sorbes ;
- l'espace slave au sens large : Bohême, Pologne, pays géographiquement voisins où l'allemand était fort répandu, la Russie, dont les tsars (Pierre I) ou tsarine (Catherine de Russie) parlaient aussi allemand ;
- les pays baltes, sous très forte influence piétiste allemande ;

- la Hongrie, pays plus multilingue qu'on ne l'imagine avec le hongrois, l'allemand, le serbo-croate et le latin, langue de l'administration jusqu'au milieu du XIX^e siècle ;
- la France, avec laquelle les contacts sont militaires et politiques ;
- l'Italie, dont certaines parties appartenaient encore au Saint Empire Romain Germanique ;
- les Pays-Bas, avec lesquels géographie, histoire linguistique commune et relations économiques tissent de très fortes relations ;
- les pays scandinaves et la Finlande, où l'allemand était première langue parlée après la langue nationale ;
- la Grande-Bretagne et ses colonies en Amérique du Nord, pour des raisons commerciales ;
- enfin l'Espagne, pour laquelle la dynastie des Habsbourg n'entretenait qu'une petite motivation à apprendre l'allemand, le Portugal et leurs colonies ;

La diffusion, voire l'éclatement géographique des études, correspondent à l'évolution des monarchies européennes vers des nations politiques. Mais en l'absence de documents sur le nombre d'apprenants de l'allemand en ces époques anciennes, seule la présence de manuels d'apprentissage, de dictionnaires ou l'existence de maîtres de langue atteste de l'enseignement de l'allemand langue étrangère dans l'espace concerné.

La sous-partie concernant la France compte une petite cinquantaine de pages (353-398) et repose fortement sur la monographie consacrée par Paul Lévy à *La langue allemande en France*¹. Les lecteurs de ce dernier n'y découvriront d'ailleurs guère d'éléments nouveaux. La présentation commence par un détour par l'enseignement du français en Allemagne, dont la Révolution française ne parvient pas encore à faire pâlir l'étoile, et l'évocation des hommes et femmes de lettres émigrés en Allemagne pour raison politiques, de Chamisso à Germaine de Staël. La France montre un début d'intérêt littéraire et philosophique pour l'Allemagne, qui dépasse l'apprentissage utilitaire (commerce et opérations militaires) des siècles précédents, et les grammaires de Gottsched et Adelung concurrencent les productions françaises de grammairiens installés à la cour de France (besoins diplomatiques) ou à Strasbourg, zone de contact langagier. Cet intérêt reste cependant modeste, phénomène que H. Glück attribue à la francisation de la noblesse européenne de l'époque (p. 398), motivant relativement peu par contrecoup les voyageurs français à apprendre les langues étrangères, assurés qu'ils sont de trouver à s'exprimer dans leur langue au cours de futurs voyages. On traduit ainsi plus les productions culturelles (théâtre ou écrits romantiques) que l'on n'apprendrait en France l'allemand pour les lire dans le texte. Mais ces traductions aident à constituer une représentation favorable de l'allemand langue de culture, qui tranche avec celle, peu valorisante, de l'allemand langue des lansquenets des XVI^e et XVII^e siècles précédents.

En conclusion, et toute en regrettant la relative maigreur des synthèses et l'absence de nouvelles idées-phares sur l'histoire de la discipline, la recenseuse recommande l'ouvrage comme indispensable à toute bibliothèque universitaire présentant un département d'allemand : qu'il s'agisse de renseignements techniques sur les grammaires ou les pédagogues de l'allemand depuis le siècle des Lumières, de la naissance des paradigmes de la didactique des langues étrangères en Europe, des types de manuels pour l'apprentissage, ou des motifs qui font qu'on apprend (ou non) une langue, il n'est guère de questions auquel cet ouvrage infiniment savant n'apporte de réponse, ou de piste bibliographique.-Odile Schneider-Mizony, Université de Strasbourg

¹ Paul Lévy (1950) *La langue allemande en France. Pénétration et diffusion des origines à nos jours*. Vol. I. Des origines à 1830. Lyon. Les *Nouveaux Cahiers d'Allemand* ont rendu compte récemment de la traduction de cet ouvrage fondamental par Barbara Kaltz, *NCA* 2013/3, 363-365.

Textlinguistik als Querschnittsdisziplin, Berdychowska, Zofia / Bilut-Homplewicz, Zofia / Mikołajczyk (Hrsg.), Peter Lang Frankfurt am Main / Bern / Bruxelles / New York/ Oxford/ Warszawa/Wien, 2013, 223 p., 49,95 € ISBN 978-3-631-63910-8.

Das Buch enthält Artikel, die aus den Vorträgen hervorgehen, die auf der von der Jagellonen Universität (Kraków), der Adam-Mickiewicz Universität (Poznań) und der Universität zu Rzeszów organisierten Fachtagung *Konzepte, Methoden, Untersuchungs- und Anwendungsbereiche der Textlinguistik. Textlinguistik im Wandel? Textlinguistik als Querschnittsdisziplin?* im September 2011 gehalten wurden. Obwohl der Band keine explizite thematische Einteilung aufweist, lassen sich verschiedene Kategorien ausmachen, in die die Artikel eingeordnet werden können.

Die ersten fünf Artikel befassen sich mit theoretischen Fragen der Textsortenforschung. Die Autoren dieser Artikel (U. Fix, H. Lenk, S. Grucza, H-H Lüger, B. Spillner) gehören zu den Forschern, die im deutschen und polnischen Sprachraum die Entwicklung der Textlinguistik mitgestaltet haben, und ihre Antworten zu den von den Herausgeberinnen gestellten Fragen enthalten penetrante Rückblicke und Perspektiven zum Stand und Gegenstand der Disziplin.

In ihrem Beitrag (*Text(sorten)linguistik als Querschnittsdisziplin*) geht U. Fix « thesenhaft » auf die gestellten Fragen ein und stellt synthetisch den Stand der Textlinguistik und ihre Schnittstellen mit anderen Disziplinen dar. Sie reiht diese in die sogenannte „Textwissenschaft“ (van Dijk) ein, also neben andere Disziplinen, die sich mit dem Text befassen: Linguistik, Literaturwissenschaft, Psychologie, Rechtswissenschaft, Theologie, historische Wissenschaften. Für sie ist die Textlinguistik prädestiniert, eine „Querschnittswissenschaft für die ‚Textfächer‘“ zu sein. Diese hat nämlich viele Modelle und Methoden zur Beschreibung des Textes entwickelt, die auch von den anderen Fächern angewendet werden sollten. Die Weiterentwicklung der Textlinguistik an sich und deren Methoden sowie die Zusammenarbeit mit den Nachbardisziplinen bilden weiterhin die Perspektive für die Forschung: „[es] ist an der Zeit, sich einer transdisziplinären Zusammenarbeit innerhalb der Textfächer im Rahmen von Forschungsprojekten zuzuwenden.“ (S.25)

Im folgenden Aufsatz geht S. Grucza auf den Gegenstand der Textlinguistik ein, um eine Antwort auf die gestellte Frage (*Textlinguistik als Querschnittsdisziplin?*) zu geben. Er stellt fest, dass die Frage nach dem Gegenstand der Textlinguistik „immer noch unbeantwortet bzw. unzulänglich beantwortet ist“. Die einfache Antwort „Gegenstand der Linguistik bilden Texte“ hat für Grucza tautologischen Charakter und verschiebt damit die Frage nach dem Gegenstand der Disziplin auf die Bestimmung von „Text“. Er nimmt Stellung für eine Erweiterung des Forschungsgegenstands der Textlinguistik über den Text, über dessen Eigenschaften, Strukturen und Inhalt, hinaus auf die „mentalenen Formen“, die es den Sprechern und Hörern ermöglichen, Texte zu produzieren und zu verstehen. Wenn er schreibt: „zusammenfassend kann kurz festgestellt werden, dass für die Textlinguistik prinzipiell das zutrifft, was allgemein über die Linguistik schlechthin gesagt werden kann“, nämlich dass sie sich „mit wesentlichen, ja – konstitutiven Faktoren menschlicher Individuen und menschlicher Gemeinschaft beschäftigt“ (S.40), ordnet er die Textlinguistik als Teildisziplin der Sprachwissenschaften ein, deren empirische Untersuchungen sich auf Texte konzentrieren.

B. Spillner skizziert in 9 Thesen mit kurzen Kommentaren die gegenwärtige Lage der Textlinguistik nach ihrer 60jährigen Entwicklung zu einem „ausgebauten Zweig“ der Sprachwissenschaft. Ausgehend von der Prämisse, dass „die moderne Textlinguistik unter kommunikativen Aspekten seit der antiken Rhetorik das erste vollständige Instrument der Sprachwissen-

schaft [ist]“ stellt er die Vielseitigkeit der Disziplin dar, wobei er besonders die Bedeutung des Begriffs *Textsorten* für die Theorie und Anwendung der Textlinguistik betont. Besonders fruchtbar hat sich die kontrastive Textologie erwiesen, und hat u. a. die Abhängigkeit der Textformen von Sprachnormen und Kulturen bewiesen. In dieser Auffassung von *Text*, die alle Kommunikationsformen miteinbezieht, können Texte auch multimodal sein, wie der Autor es anhand eines Cartoons veranschaulicht. Allerdings weist Spillner am Ende seines Aufsatzes darauf hin, dass die verschiedenen Aspekte der Textlinguistik in den wissenschaftlichen Arbeiten getrennt werden müssen.

Die Beiträge von H-H. Lüger und H. E. H. Lenk befassen sich mit dem Gegenstand *Medientextsorten*. Lüger befasst sich mit dem Textsortenvergleich und nimmt als Beispielanalyse einen Vergleich zwischen Kommentaren in der *Süddeutschen Zeitung* und in der französischen überregionalen Zeitung *Le Monde*. Er plädiert für komparative Untersuchungen, um die Erkenntnis über Textsorten zu erweitern. Allerdings bestimmen viele Faktoren die Realisierung einer Textsorte in konkrete Texte bestimmen, weshalb sich die Arbeit mit Paralleltextanalysen vor Übergeneralisierungen schützen soll. Die Bestimmung von kulturspezifischen und transkulturellen Aspekten von Textsorten kann nur nach sorgfältigem Vergleichen erfolgen. Die Beziehungen zwischen Medienwissenschaft und Textlinguistik untersucht Lenk in seinem Aufsatz *Sinn und Nutzen textlinguistischer Medienforschung*. Er schildert die Entwicklung dieser Beziehungen, seitdem die Medienkommunikation zum Gegenstand mehrerer Wissenschaften geworden ist. In der ersten Phase war das Verhältnis zwischen der Publizistik und der Sprachwissenschaft von gegenseitiger „Ignoranz und Unverständnis“ (S. 74) geprägt. In den folgenden Jahren ist diese Ignoranz jedoch immer mehr zurückgetreten und beide Disziplinen nehmen jetzt Anregungen voneinander. Am Beispiel des Projekts „*Persuasionsstile in Europa*“ illustriert er, wie beide Disziplinen von der kontrastiven empirischen Analyse von Medientextsorten profitieren können.

Die nächsten vier Aufsätze befassen sich mit der Problematik von Text und Diskurs. J. Schiewe plädiert für eine linguistische Sprachkritik. Dabei hebt er den Begriff *Angemessenheit* besonders hervor. Das Kriterium einer linguistischen Sprachkritik an Text und Diskurs soll die Angemessenheit der Ausdrucksmittel an dem kommunikativen Ziel sein. Die Ausdrucksmittel werden stets im Rahmen einer Text- bzw. Diskursproduktion eingesetzt, weshalb es „nur konsequent [ist], Sprachkritik in der Text- und Diskurslinguistik anzusiedeln“ (S. 96).

In seinem Artikel stellt sich W. Heinemann die Frage, ob es *Diskurse in der Rechtskommunikation* gibt. Die Analyse beider Extrempositionen (es gibt keine Diskursvorkommen in der Rechtskommunikation vs. Alle Textvorkommen in der Rechtskommunikation sind *Diskurse*) dient ihm zur Befragung verschiedener Diskurskonzepte. Dabei werden die Schwierigkeiten der Identifikation eines Diskurses deutlich. Das Konzept *Diskurs* ist die Schnittstelle mehrerer Disziplinen, weil die Diskurse sich in Texten manifestieren und von Akteuren innerhalb von gesellschaftlichen Institutionen und Strukturen produziert werden.

Mit diskurs- und textanalytischen Methoden untersucht D. Miller anhand von deutschen und polnischen Medien die Wertung und emotionalen Einstellungen zum EU-Betritt Polens im „EU-Diskurs“.

Wieder auf theoretischer Ebene stellt Z. Bilut-Homplewicz ihre *Gedanken und Thesen zur textlinguistisch geprägten Diskurslinguistik*. Hier erwähnt sie den Umfang und die Heterogenität der Diskursforschung. Sie stellt sich die Frage des Verhältnisses zwischen Text und Diskurs. Für viele Autoren wird die Entwicklung der Forschung vom Text zum Diskurs als eine

ähnliche Entwicklung angesehen, wie diejenige vom Satz zum Text, die innerhalb der Linguistik stattfand. Nach wie vor gilt als wesentliche Frage für die Diskursforschung die Bestimmung ihres Diskursverständnisses (S. 140).

Die letzten vier Artikel befassen sich mit mikrostrukturellen Analysen der Textkonstitution. I. Behr untersucht die Leistung von Nominalsätzen am Textanfang. Es stellt sich heraus, dass verblose Sätze am Textanfang meistens Personen, Dinge oder Sachverhalte einführen, aber auch Zeit und Ort, wobei der Autor sich eines Stilmittels bedient, das sich mit der „Wahl einer Filmeinstellung“ (S. 168) vergleichen lässt, von Großaufnahme bis zur extremen Totale.

S. Bračić untersucht die Herstellung von Textkohäsion durch Textrekurrenz und ihren Zusammenhang mit den Wissensbeständen des Rezipienten. Beispiele der Textrekurrenz (semantischer Rekurrenz, Lexemrepetition, Hyponymie-Hyperonymie-Relation usw.) werden angeführt und mit Belegen analysiert. Sie zieht Schlüsse zum Textverstehen, das sie als „kreative Tätigkeit“ auffasst.

M. Filar analysiert innerhalb der Theorie der Mentalräume von Gilles Fauconnier die Herstellung von Textreferenz. Sie zeigt, wie sich mit der Theorie der Mentalräume die Mannigfaltigkeit der Koreferenzbeziehungen und Koreferenzstörungen erfassen und graphisch darstellen lassen.

Im letzten Artikel des Buches befasst sich D. Olszewska mit expliziten Signalen der Reformulierung in wissenschaftlichen Texten („Metatexteme“). Die Metatexteme (*genauer gesagt/formuliert*, usw.) ordnet sie in morphologisch-syntaktische Kategorien und funktionale Kategorien ein. Reformulierende Metatexteme leisten einen wesentlichen Beitrag zur Textkonstitution und zur Textrezeptionssteuerung. Mit Metatextemen werden sprachliche Handlungen im Text (*Generalisieren, Präzisieren, Konkretisieren*, usw.) vollzogen, sie sind aber für die Autoren auch zugleich Mittel des Selbstschutzes (S. 222).

Am Ende seiner Lektüre könnte sich der Leser die Frage stellen: Sind nun die Fragen, die die Herausgeberinnen gestellt hatten, zufriedenstellend beantwortet? Wie bei jeder wissenschaftlichen Produktion kann die Frage nur mit einem *jein* beantwortet werden, das zu weiteren Forschungsinitiativen motivieren soll. Die Textlinguistik zeigt sich in diesem Band als Querschnittsdisziplin im Rahmen der Sprachwissenschaften und benachbarten Fächer. Untersucht werden die theoretischen Grundlagen der Textlinguistik, die Beziehungen zwischen Textlinguistik und Medienforschung, zwischen Text und Diskurs, oder zwischen dem Text als Makrostruktur und Sätzen und Lexemen auf mikrostruktureller Ebene. Durch den Textgegenstand können wissenschaftliche Brücken geschlagen werden zwischen der Textlinguistik und der Soziologie, der Geschichtsschreibung, der Anthropologie oder der Psychologie, doch keiner der vorliegenden Artikel setzt sich mit diesen Disziplinen auseinander.

Ungeachtet dieser Einschränkung liefert der Band ein wichtiges Zeugnis über den Stand der textlinguistischen Forschung. Aus den verschiedenen Beiträgen geht hervor, dass der Kernbereich der Textlinguistik gut etabliert ist. Die Bestimmung von Textsorten und die Untersuchung der Sprachmittel der Textkonstitution bilden nach wie vor die zwei wesentlichen Aufgaben der Disziplin. Darüber hinaus kann neben den Begriffen *Text*, *Textsorten* und *Textualität* der *Textvergleich* als einer der Grundpfeiler der Textlinguistik betrachtet werden. Mit ihrem reichen Korpus an theoretischen und empirischen Erkenntnissen ist heutzutage die Textlinguistik besonders in der Lage, mit anderen Teildisziplinen der Linguistik, mit anderen Theorien und mit anderen Wissenschaften innerhalb von transdisziplinären Forschungsprojek-

ten zu kommunizieren. Einen der Wege zum Dialog zwischen den Disziplinen bildet der empirische kontrastive Textvergleich. -Antoine AUFRAÏ, Université de Strasbourg

WEIDENBUSCH Waltraud (hrsg) : Diskursmarker, Konnektoren, Modalwörter- Marqueurs de discours, connecteurs, adverbies modaux et particules modales (Narr Verlag, 2014, 191 p., 58€)

Cet ouvrage regroupe, outre l'introduction de Waltraud Weidenbusch, neuf contributions, toutes en français sauf une, toutes consacrées à notre langue sauf la première, celle de Jörn Albrecht et René Métrich, qui exposent en détail, avec précision et sans publicité déguisée les problèmes théoriques et pratiques du Dictionnaire allemand-français des « mots du discours » de Métrich/Faucher in Zusammenarbeit mit Albrecht : *Wörterbuch deutscher Partikeln unter Berücksichtigung ihrer französischen Äquivalente*, publié peu après cette communication par de Gruyter, en 2009. Remarquons que si ce dictionnaire traite au premier chef de l'allemand il prend aussi en considération le français, d'où la place de cet article dans un congrès de romanistique.

En effet, ces neuf articles correspondent à des communications faites au congrès des Franco-romanistes à Augsburg en septembre 2008. Même s'il s'agit essentiellement du français, ce livre intéresse au plus haut point les germanistes francophones non seulement en raison de leur curiosité intellectuelle naturelle, mais aussi parce que surgit immédiatement la question de savoir ce qu'il en est des équivalents allemands éventuels et c'est la raison principale pour laquelle j'écris ce compte rendu pour une revue de germanistique.

L'introduction de Waltraud Weidenbusch est fort pertinente dans la mesure où, avant de présenter succinctement mais clairement chacun des articles, elle traite de la question de la terminologie. Cette question est évoquée du reste dans deux contributions, où il est dit dans la note p.55, à propos de *Ecoute(z)* et dans celle, p.70, à propos de *genre* qu'on renonce à discuter ce point. Weidenbusch a le mérite d'aborder le problème de front. Il serait bon en effet qu'il y ait une terminologie admise généralement. Or, ce n'est pas le cas : le manifeste le fait que les titres allemands (avec trois termes) et les titres français (avec quatre) ne coïncident pas. Le montre également le fait que les trois parties de l'ouvrage ne correspondent pas exactement aux trois/quatre termes. C'est le cas de la troisième partie : *III. Changement de fonction et polyfonctionnalité*. D'un autre côté, dans la pratique ce problème de la terminologie est résolu par chaque contributeur s'il définit l'emploi des mots qu'il utilise. Alors le lecteur comprend ce dont il s'agit. Donc le flou terminologique n'est pas trop gênant. La terminologie n'est pas explicitée cependant dans l'étude de Christiane Maaß /Angela Schrott : *Les formes déictiques en tant que connecteurs et marqueurs discursifs : sur la polyfonctionnalité des formes déictiques en français*. J'ai été ; je l'avoue, un peu désorienté au début par des expressions comme *fonctions indexicables* et *fonctions non indexicables*, mais j'ai fini par m'y retrouver, grâce aux exemples, et par apprécier le contenu de l'article, en particulier sur l'évolution de *or* et celle de *alors*, fort bien décrites.

D'ailleurs ce qui frappe dans ce volume c'est l'homogénéité dans la qualité des contributions. Aucune n'est ennuyeuse ni oiseuse, toutes sont bien argumentées et riches en exemples, qu'il s'agisse des « Marqueurs discursifs dans de l'oralité fictive de la BD », de l'étude des connecteurs *donc, puisque, mais* ou des « Adverbies épistémiques dans le français parlé et écrit : *apparemment, évidemment, visiblement, éventuellement, probablement* » ; qui forcent à se de-

mander ce qu'il en est des équivalents d'outre Rhin. On peut aussi admirer la qualité du français des auteurs de langue allemande ou italienne, même si l'on peut supposer qu'ils ont fait relire leur texte par des francophones, comme c'est l'usage

Un livre donc non seulement instructif, ce qui est son rôle, mais aussi et plus encore stimulant, car il nous amène à nous poser des questions et sur notre propre langue et sur l'autre, voire les autres. Contrat rempli. - *Y. Bertrand*

Du NOUVEAU concernant notre dictionnaire bilingue

LES INVARIABLES DIFFICILES

*Dictionnaire allemand-français des particules, connecteurs,
interjections et autres “mots de la communication”*

René Métrich / Eugène Faucher / Gilbert Courdier (†)

*Groupe de lexicographie franco-allemande
ATILF UMR 7118 / CNRS – Université de Lorraine*

Le succès que connaît notre dictionnaire, paru en quatre tomes à des dates différentes et donc avec des tirages variables, fait que deux des quatre tomes sont désormais épuisés.

Des raisons techniques font qu'il ne nous est pas possible de les rééditer sous forme de livre, mais nous pouvons en faire fabriquer à la demande et rapidement des fac-similés au format A4 (deux pages de l'original sur une page du fac-similé) avec une reliure plastique pratique et solide.

L'ensemble se trouve ainsi dépareillé (deux tomes en forme de livres, deux autres aux allures de « rapport »), mais si l'esthétique y perd, la facilité de consultation y gagne.

Le prix de chaque tome n'ayant pas bougé depuis l'origine, nous sommes obligés de les augmenter d'un euro par volume. Le jeu complet augmente de cinq euros parce que nous ne pouvons plus consentir la même réduction que jusqu'ici.

Contenu du dictionnaire : Il propose une description détaillée appuyée sur des exemples le plus souvent authentiques extraits de toutes sortes de textes de plus d'une centaine de ces « petits mots » de l'allemand (*auch, denn, doch, schon,* etc.) dont on sait l'importance pour la compréhension et les problèmes qu'ils posent en traduction.

TOME 1 (320 p.) : Introduction (vue d'ensemble sur les « particules ») + *aber, aber auch, ach, ah, aha, allein, allemal, allenfalls, allerdings, also, annähernd, ansonsten, auch, auch nur, auch wieder, ausgerechnet, ausgesprochen, außerdem.* (fac-similé au format A4 avec reliure plastique) **Prix: 13 €**

TOME 2 (373 p.) : *bald, besonders, besser, beziehungsweise, bloß, denn, denn auch, dennoch, doch, durchaus, eben, echt, eh, eigentlich, einfach, einmal, einmal wieder, erst, erst einmal, erst recht, etwa, freilich, ganz, gar, gefälligst, gerade, geradezu.* **Prix: 13 €**

TOME 3 (405 p.) : *gern, geschweige denn, gewissermaßen, glatt, gleich, gleichsam, gleichwohl, gut, halt, immer, immerhin, insbesondere, ja, jedenfalls, jedoch, lauter, lediglich, lieber, man, meinetwegen, mindestens, na, nachgerade, nämlich, nanu, nicht eben / nicht gerade, nicht [ein]mal, noch, nun, nun [ein]mal, nur, nur so.* **Prix: 13 €** .../...

(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 2015 tarif ordinaire : 30 €
Tarif étudiant (joindre photocopie de carte étudiant) : 20 €
Tarif pour les institutions : 45 €

- Commande *Initiation au commentaire grammatical* (concours) 6° édition, revue et augmentée 1995, de René Métrich : 12 €

- Commande *Les invariables difficiles*. Dictionnaire allemand-français des particules, interjections et autres mots de la communication (cf infra p.490)

- 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 5 €

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 14 €

* Rayer les mentions inutiles

Nouveaux Cahiers d'allemand

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

- R. MÉTRICH, Université de Lorraine, Président
- F. AURIA, 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 2015 (particuliers)	30 €
Institutions	45 €
Tarif Etudiants (photocopie carte d'étudiant)	20 €
Prix de vente au n°	14 €
ADHESION A L'ASSOCIATION	5 €
COTISATION 2014:	