

ISSN 0758 - 170 X

33^e année (2015) n° 1 (mars)

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

Nouveaux
Cahiers
d'Allemand

Revue de linguistique et de didactique
Publiée avec le concours du

GROUPE DE LEXICOGRAPHIE FRANCO -ALLEMANDE
de l'ATILF UNIVERSITÉ de LORRAINE & CNRS

Sommaire

Maurice Kauffer	Petit dictionnaire permanent des « actes de langages stéréotypés » (ALS). Microstructure de <i>La belle affaire !</i>	1-10
Gibert Magnus	Parenthetische Einschübe. Pragmatische Leistung und Unterschied zur Apposition	11-21
Jerzy Źmudzki	Bestandsaufnahme und Tendenzen der germanistischen Translatorik in Polen	23-37
Jean-Claude Bationo	Märchen in DaF als Lern- und Kulturgut am Beispiel einer Abitursklasse in Burkina Faso	39-52
Daniel Morgen	« Umschulung » et reconversion professionnelle 1940-1945 en Alsace : formation, culture et langues sous l'emprise d'un système totalitaire.	53-76
Yves Bertrand	Séquence <i>noch so</i> + adjectif/adverbe et concession	77-89
Yves Bertrand & Ulrich Hermann	La pêche aux mots. Traduire les noms composés français. De <i>veillée d'armes</i> à ZUP	91-104
Yves Bertrand	Bilan de <i>La pêche aux mots</i>	105

Comptes rendus

ELSNER Daniela (2013) *Der Erwerb von Konstruktionen im Nachfeld: eine Analyse deutschsprachiger CHILDES-Daten*. Frankfurt am Main: Lang 301 p. ISBN 3-631-62940-0, 978-3-631-62940-6 par E. Prak-Derrington (107-108) ; **MARILLIER** Jean-François, **QUINTIN** Hervé (Eds. 2014) *Nomina und Verba im Zusammenspiel*. Tübingen : Stauffenburg. 146 p. ISBN 978-3-86057-388-4 par D.Dias (109-110) ; **ELSEN**, Hilke (2014) *Linguistische Theorien*.= narr studienbücher. Tübingen: Gunter Narr Verlag. ISBN: 978-3-8233-6847-2, 267 p par O.Schneider-Mizony (10-112) ; **HENTSCHEL** Elke und **HARDEN** Theo (2014) *Einführung in die germanistische Linguistik*. 211 p. Berne : Peter Lang ISBN : 978-3-0343-1740-5, par P. Erhart (112-114) ; **HESLAULT** Nicolas (2013) *Le personnage du scientifique et la crise de l'identité masculine dans la littérature narrative de langue allemande (1910 – 1940)*. Frankfurt am Main : Peter Lang 381 p. ISBN 978-3-631-62127, par K. Wieland (115-116)

Liste des articles parus dans NCA 2014, classés dans l'ordre alphabétique des noms d'auteur (22)

Annonceurs : *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (38) ; LISETI (90) ; *linguistik online* (106)

Maurice Kauffer
avec la collaboration des membres du GLFA

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

Microstructure de *la belle affaire*

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

FORME ET SYNTAXE

Variantes : aucune variante attestée

Figement morpho-syntaxique : *la belle affaire* est fortement figé au niveau morpho-syntaxique. Plusieurs tests le montrent : l'article est figé (seulement l'article défini) ainsi que le nombre (pas de pluriel). L'adjectif *belle* également : pas de commutation possible, pas d'emploi prédictif etc.

Configurations syntaxiques : *la belle affaire* ; *la belle affaire que + GN* ; *la belle affaire pour + GN* ; *la belle affaire + que voilà* (fréquent), *la belle affaire (que) de + infinitive* (fréquent), *la belle affaire + subordonnée avec si/que*.

SENS ET FONCTIONS

Type d'acte de communication : *la belle affaire* sert à minimiser plus ou moins fortement un énoncé ou un procès.

Fonctions : Les fonctions pragmatiques sont des variantes de l'acte de communication exprimant la minimisation : banalisation, acceptation, critique, réduction à néant, refus, défi, etc.

Expressions concurrentes : *ça me fait une belle jambe* ; *ça ne m'avance guère* ; *ce n'est pas la mer à boire* ; *et (puis) après ?* ; *et (puis) alors ?* ; *me voilà bien avancé* ; *n'importe* ; *peu importe* ; *que veux-tu que ça me fasse ?* ; *quelle importance !* ; *qu'importe !*

USAGES

Registre : langue standard à élevée : occurrences en général dans des textes littéraires.

Partenaires : on trouve parfois un autre ALS, assez proche sémantiquement, *et (puis) après ?* ainsi que des interjections comme *peuh !* ou *parди !*

Equivalents :

Les équivalents relevés sont très variés : *ach was* ; *das ist auch gerade der Redewert* ; *das ist ja toll* ; *das ist ja halb so schlimm* ; *das war alles* ; *dass ich*

nicht lache! ; eine schöne Heldentat ; es ist doch nicht so schlimm, ist das so wichtig! ; kein Thema ; na, das ist ja schön ; na hören Sie mal ; na und ; na, wenn schon ; nichts weiter ; nun und weiter? ; Unsinn ; was hat das schon zu sagen/zu bedeuten? ; was ist daran so schlimm? ; was nützt es da? ; was ist das schon! ; was ist (da) schon dabei? ; was soll's? ; wenn es weiter nichts ist ; wie schön !

Aucun n'est particulièrement fréquent. Il n'y a guère d'équivalent « générique ».

PLAN

I LA BELLE AFFAIRE. LA BELLE AFFAIRE SERT A MINIMISER LA VALEUR D'UN ENONCE OU D'UN FAIT.

1. Banalisation

- a) Diminuer le degré de gravité
- b) Diminuer le degré de difficulté
- c) Présenter le fait comme étant évident

2. Dévalorisation.

- a) Présenter le fait comme étant inutile ou de peu d'intérêt
- b) Présenter le fait comme étant insuffisant
- c) Présenter le fait comme étant négatif et accompagné d'une attitude de refus

II LA BELLE AFFAIRE + X

1. *La belle affaire + subordonnée en que ou en si*
2. *La belle affaire + que + GN*
3. *La belle affaire + que voilà !*
4. *La belle affaire + (que) + de + infinitive*

FONCTIONS ET EMPLOIS

I LA BELLE AFFAIRE

LA BELLE AFFAIRE SERT A MINIMISER LA VALEUR D'UN ENONCE OU D'UN FAIT. Cette minimisation a des fonctions diverses : elle peut servir à banaliser, approuver, mais aussi dévaloriser, voire refuser.

1. **Banalisation.** En minimisant l'importance d'un énoncé, d'un fait, *la belle affaire* lui donne en fait un contenu plus positif. *La belle affaire* sert alors à le banaliser, à le rendre plus acceptable. Selon le contexte il y a différentes variantes de cette banalisation ou positivation du contenu.

a) *La belle affaire* sert à diminuer le degré de gravité. Le fait est présenté par *la belle affaire* comme n'étant pas grave, ne tirant pas à conséquence (= *ce n'est pas (si) grave*).

Finache [...] C'est pour ça que je vous ai ordonné des bretelles américaines ; je suis sûr que vous ne les avez pas mises.

Chandebise, relevant son gilet pour montrer ses bretelles. - Ah ! si ! si ! Et pour être forcé de les conserver, j'ai même donné toutes mes bretelles ordinaires. C'est mon cousin Camille qui en a hérité. Mais vraiment, celles-là, c'est bien laid !

Finache. - Bah ! vous êtes seul à les voir.

Chandebise. - Mais non ! Tout à l'heure, ma femme a failli mettre le nez dessus.

Finache. - **La belle affaire !**

Chandebise, gagnant la droite. - Merci ! Il ne manque plus que d'ajouter ce ridicule à l'autre. (GFP 781/29)

FINACHE: [...] Genau dafür habe ich Ihnen doch diese amerikanischen Hosenträger verschrieben ... ich bin sicher, Sie haben sie noch gar nicht angelegt!

CHANDEBISE: (knöpft die Weste auf, um seine Hosenträger zu zeigen) Aber klar doch, freilich! Und um mich zu zwingen, sie immer zu benutzen, habe ich sogar alle meine anderen Hosenträger verschenkt! Mein Cousin Camille ist der glückliche Erbe! Aber ich muß schon sagen... die Dinger hier sind scheußlich!

FINACHE: Ach was! Außer Ihnen sieht sie doch keiner!

CHANDEBISE: Oh doch! Grade vorhin ist meine Frau fast mit der Nase drauf gestoßen!

FINACHE: **Was ist denn schon dabei!**

CHANDEBISE: (geht nach rechts) Na danke. Das fehlt mir gerade noch ... zum Schaden auch noch den Spott!

Alors de quoi te plains-tu? De ne pas croire à l'existence de ce monsieur Lenah ? Tu as tort et tu as raison. Parce qu'il existe, qu'il t'a donné son nom et qu'il n'est pas ton père. Et alors ? Ce père tu ne sais pas qui il est ? **La belle affaire.** Moi je ne sais que trop qui était le mien. (ECE 98/85)

Was beschwerst du dich also? Daß du an die Existenz dieses Monsieur Lenah nicht glauben kannst? Du hast unrecht, und du hast recht. Weil es ihn gibt, weil er dir seinen Namen gegeben hat und weil er nicht dein Vater ist. Und dann? Daß du nicht weißt, wer dieser Vater ist? **Wie schön.** Ich weiß nur zu gut, wer der meine war.

- Ou tu es avec nous. Ou tu es avec eux. Choisis.

- Mais je me suis déjà engagé vis-à-vis de mon beau-frère! dit Nicolas.

- **La belle affaire!** Écris-lui une lettre où tu allégueras quelque raison bien entortillée pour revenir sur ta décision. (HTT 420/419)

„Entweder bist du mit uns oder mit ihnen. Wähle!“

„Aber ich habe mich doch meinem Schwager gegenüber schon gebunden“, sagte Nikolaus.

„**Wichtigkeit.** (Mieux: Vergiss es!) Schreib ihm einen Brief, in dem du irgendeinen trifftigen Grund erfindest, der dich zwingt, deine Entscheidung rückgängig zu machen.“

Noémie redressa le buste :

« Le prévenir ? Est-ce que je sais où il est, moi ? ». Elle était devenue très rouge. « Et puis, est-ce bientôt fini, toutes ces

Noemi reckte sich gerade auf. „Ihn benachrichtigen? Weiß ich denn etwa, wo er ist?“ Sie war sehr rot geworden. „Und dann, machst du bald Schluß mit diesem

clabauderies ? Jérôme vient me voir quelquefois ! Après ? On ne s'en cache pas ! Entre cousins ! **La belle affaire !** » (RGC 607/33)

J'eus honte d'avoir pleuré, honte d'avoir désespéré. Je m'étais perdu dans la colline : **la belle affaire!** Depuis mon départ de la maison, j'avais presque toujours monté des pentes assez raides. Je n'avais qu'à redescendre, et je trouverais certainement un village, ou du moins une route civilisée. (MPG 196/122)

Gejammer? Jérôme besucht mich eben manchmal. Was ist denn dabei? Kein Mensch macht ein Geheimnis daraus. Unter Verwandten! **Das ist auch grade der Redewert!**“

Ich war beschämt, daß ich geweint hatte, beschämt über meine Verzweiflung. Ich hatte mich in den Hügeln verirrt. **Was war schon dabei?** Seit meinem Aufbruch von zu Hause war ich fast immer steile Hänge hinaufgestiegen. Ich brauchte sie nur wieder hinunterzuklettern, dann würde ich sicher ein Dorf finden oder wenigstens eine gangbare Straße.

b) *La belle affaire* diminue le degré de difficulté. Le fait est présenté comme ne soulevant pas de difficultés, de problèmes (= *ce n'est pas difficile*). *La belle affaire* peut alors même servir à donner une réponse positive à une question.

- Est-ce que tu peux garder mon mouflet pendant les vacances?
- **La belle affaire !** (FSC 126/-)
- Je te propose de m'aider à peindre la cuisine. À moins que tu n'aies autre chose à faire ce week-end ?
- **La belle affaire !** De toute façon je n'ai rien prévu ! (conversation TV/-)
- Kannst du dich in den Ferien um meinen Sprössling kümmern?
- **Wenn's weiter nichts ist!**
- Ich schlage dir vor, mir beim Küche streichen zu helfen. Es sei denn, du hast am Wochenende andere Dinge zu erledigen?
- **Kein Thema!** Hab sowieso nichts vor.

c) *La belle affaire* sert à présenter le fait comme étant évident, allant de soi (= *c'est évident*). En général *la belle affaire* est suivi d'une explication ou d'un développement de cette évidence.

- Comment saviez-vous que je travaillais ici?
- **La belle affaire !** Puisque je vous ai téléphoné hier... (FR-LVL 284/-)

[...] l'on me raconta sans m'étonner que Charles Quint avait ramassé le pinceau du Titien : **la belle affaire !** un prince est fait pour cela. (JSM 51/38)

(*Il est Turc, est expulsé en Turquie mais ne parle pas turc*)
Son index tremblant se précipita devant mon nez.
« Demain soir, tu seras rentré et alors, plus question de jouer les Allemands ! »

- Woher wussten Sie denn, dass ich hier arbeite ?
- **Na, hörn Se mal !** Ich hab Sie doch gestern angerufen...
[...] ich wunderte mich gar nicht, als man mir erzählte, Kaiser Karl V. habe sich nach Tizians Pinsel gebückt. **Nun und weiter?** Fürsten sind dazu da.

Sein Zeigefinger schnellte vor und blieb zitternd vor meiner Nase hängen. „Morgen abend bist du zu Hause, dann ist es vorbei mit Deutsch spielen!“
Abdallah spuckte aus. „**Na, das ist ja schön.** Dann sitzt er im Knast da unten, bekommt

Abdallah cracha par terre. « **La belle affaire**. On le foutra au trou et on lui cassera la gueule trois fois par jour, mais quand il sortira, dans vingt ans, il saura commander un café à Istanbul, et en turc s'il vous plaît. »

drei Mal am Tag eins in die Fresse, aber wenn er in zwanzig Jahren rauskommt, kann er sich in Istanbul ganz alleine auf türkisch 'n Kaffee bestellen.“ (JAM 129/122)

2. Dévalorisation. En minimisant l'importance d'un fait, *la belle affaire* sert à le dévaloriser et lui donne alors un contenu négatif. Cet aspect négatif peut revêtir plusieurs formes : inutilité, insuffisance, voire refus.

a) *La belle affaire* présente le fait comme étant inutile ou de peu d'intérêt :

Qu'est-ce qu'il avait comme amusements ? Se promener un peu dans sa Peugeot, **la belle affaire** ! (LAQ 105/107)

Non, tu comprends, être en retard, ça fait riche, et quand on est célèbre comme lui, n'en parlons pas, c'est une tradition, c'est quasiment obligatoire, on tarde, on tarde, et on apparaît enfin aux yeux du peuple !... AAAAH !... « C'est le Monsieur de la télévision ... » (Un temps.) **La belle affaire**, quel est le con qui ne passe pas à la télévision ?... (JBC 14/6)

Was hatte er schon für Zerstreuung? Er konnte in seinem Peugeot-Wagen spazierenfahren, **das war alles**.

Nein, verstehst du, zu spät kommen, das wirkt so reich, und wenn man so berühmt ist wie er, na klar, dann ist das schon Tradition, ja, man kann gar nicht anders, man trödelt, man lässt auf sich warten, und schließlich erscheint man vor den Augen des Volkes! ... AAAAH!... „Der Herr vom Fernsehen...“ (Nach einer Pause) **Das ist doch lächerlich!** Welcher Idiot tritt denn heute nicht im Fernsehen auf?..

- Il a trouvé ton carnet, et il l'a lu en cachette. Tania s'enflamma jusqu'au bout du nez :
- **La belle affaire**. Il n'a rien pu comprendre.
(HTT 64/64)

„Er hat dein Tagebuch gefunden und heimlich darin gelesen.“ Tanja wurde bis zur Nasenspitze rot. „**Das ist ja toll**. Aber er hat doch nichts verstehen können.“

b) Le fait est présenté par *la belle affaire* comme étant insuffisant :

Deux cents francs! **La belle affaire!** C'est mon dû que je veux, c'est dix mille francs. (EZF 143/-)

Zweihundert Francs, **dass ich nicht lache!** Ich will, was mir zusteht: zehntausend Francs.

Tout tournait autour de l'argent, de ce qu'on gagnait, des frais trop élevés, de la loi sur l'imposition qui ne cesse d'enrichir les riches mais qui n'appauvrit pas assez les pauvres, **la belle affaire**. La menace de guerre atomique fut aussi abordée. (NBT 68/75)

Alles hing irgendwie mit Geld zusammen, mit Geldverdienen, mit zu hohen Ausgaben, mit der verfehlten Steuergesetzgebung, die die Reichen immer reicher und die Armen nicht arm genug werden lässt. Dann war die Atomkriegsgefahr an der Reihe.

c) Le fait dévalorisé et rendu négatif est parfois accompagné d'une attitude de refus, voire de défi (= *et après ? ; et alors ? ; je m'en fiche !*) :

Ils cherchent à obtenir ma main, **la belle affaire** ! Je suis riche et mon père avancera son gendre. Ah ! pût-il en trouver un qui fût un peu amusant ! (StR 330/379)

Sie geben sich alle Mühe, mich zur Frau zu bekommen. **Eine schöne Heldenat!** Ich bin reich, und mein Vater wird seinem Schwiegersohn vorwärthelfen. Ach! Könnte er doch einen Schwiegersohn ausfindig machen, der wenigstens ein bißchen unterhaltsam ist!

II LA BELLE AFFAIRE + X

La belle affaire + X est sémantiquement équivalent à *X : La belle affaire !* Par exemple : *la belle affaire qu'un teint fleuri = un teint fleuri : la belle affaire !* Mais, dans la communication, X sert à préciser le motif auquel réagit *la belle affaire* et l'attention est focalisée sur *la belle affaire*. *La belle affaire* sert à exprimer les mêmes fonctions que dans son emploi isolé (cf. partie précédente I).

1. *La belle affaire + subordonnée en que ou en si*

La subordonnée en *que* ou en *si* est le « motif » de la réaction, avec focalisation sur la réaction que constitue *la belle affaire*.

Le combat féministe doit-il souhaiter l'alignement de la femme sur l'homme, comme un stade ultime du colonialisme, ou bien proposer quelque chose de radicalement différent, dépassant la division du travail social ? Dans ce cas-là, **la belle affaire** que les femmes boivent et fument autant que les hommes. (<http://www.la-clau.net/.../>)

La belle affaire que les wallons et les flamands se séparent ! Les tchécoslovaques (sic!) l'ont fait ! Les serbes et les croates l'ont fait ! (<http://fr.narkive.com/.../>)

Critiquer est bon, savoir créer est mieux. Vous savez reconnaître si une combinaison est correcte ; **la belle affaire** si vous ne possédez pas l'art de choisir entre toutes les combinaisons possibles. (<http://pedagogie.ac-amiens.fr/.../>)

Soll es im feministischen Kampf um die Ausrichtung der Frau nach dem Mann gehen, als höchster Stufe des Kolonialismus, oder soll etwas radikal anderes angestrebt werden, das über die soziale Arbeitsteilung hinausgeht ? In dem Fall, **welch eine Errungenschaft**, dass die Frauen so viel trinken und rauchen wie die Männer.

Was ist schon dabei, wenn sich die Wallonen und die Flamen trennen ? Die Tschechoslowaken haben es auch getan ! Genauso wie die Serben und die Kroaten !

Kritisieren ist gut, etwas erschaffen zu können ist besser. Sie können erkennen, ob eine Kombination richtig ist; **es ist doch nicht so schlimm**, wenn Sie nicht die Kunst beherrschen, zwischen all den möglichen Kombinationen auszuwählen.

2. *La belle affaire + que + GN*

Le GN est le « motif » de la réaction, avec focalisation sur la réaction *la belle affaire*.

- Et s'il vous faut encore une preuve de l'excellence de ma philosophie, considérez ensuite mon teint fleuri. [...]
- **La belle affaire** qu'un teint fleuri. Quelques coquelicots sur tes joues, mon bonhomme, ça ne t'empêchera pas d'être du fumier [...] (FR-SJM 43/-)
- Und wenn Sie noch einen Beweis für meine hervorragende Philosophie brauchen, beachten Sie fortan meinen frischen Teint. [...]
- **Wie schön**, ein frischer Teint. Ein paar Mohnblumen auf deinen Wangen, mein guter Mann, das hindert dich nicht daran, ein Mistkerl zu sein [...].

3. *La belle affaire + que voilà !* (très fréquent)

Le présentatif *voilà*, très fréquemment utilisé avec *la belle affaire*, renvoie au motif, qui est précisé soit avant, soit après *la belle affaire*.

Ce bouquin n'est qu'un règlement de comptes qui n'a même pas le mérite d'être « original ». Céline était un sale type? **La belle affaire** que voilà. Trop belle pour être honnête.
(<http://www.amazon.fr/review/.../>)

La belle affaire que voilà ! Si les propriétaires de cet espace veulent s'amuser à y installer des places de stationnement ou des grilles en empêchant l'accès, et bien qu'ils le fassent ! (<http://aix-hebdo/.../>)

Dieses Buch ist nur eine Abrechnung, das nicht einmal von sich behaupten kann, „originell“ zu sein. Céline war ein mieser Typ? **Na wenn schon.** Zu schön, um wahr zu sein.

Was ist daran so schlimm? Wenn die Eigentümer dieses Grundstücks Spaß daran haben, hier Parkplätze zu schaffen oder Zäune hinzustellen, die die Zufahrt versperren, sollen sie doch!

4. *La belle affaire + (que) + de + infinitive*

« Que voulez-vous, disait-elle, ces gens-là ont beau faire et beau dire, ils restent dans leur monde. **La belle affaire** que de s'être embrouillé dans la filiation d'une servante ! Il faut être né Caussinade et être chevalier depuis deux ans pour s'en offusquer à ce point. » (FSO 144/97)

Beaucoup de ses collègues se moquaient un peu de lui, de ses minuties, de ses autopsies interminables. Le vieux Norf l'ignorait, mais ne s'en serait pas soucié.

- Il faut tout voir, disait-il. Une maladie des reins, ça réagit sur le cœur, le foie et le

Was wollen Sie, sagte sie, diese Leute handeln und reden vergeblich, sie kommen nicht aus ihrem Milieu heraus. **Was ist schon dabei**, wenn man sich bei der Herkunft einer Bediensteten verheddert! Man muß schon ein geborener Caussinade und erst seit zwei Jahren Chevalier sein, um daran einen solchen Anstoß zu nehmen.

Viele seiner Kollegen spöttelten über ihn und seine Pedanterie bei der endlosen Schnipselei. Davon merkte der alte Norf aber nichts - und selbst wenn er es gewußt hätte, wäre es ihm gleichgültig gewesen.

„Man muß sich alles ansehen!“ so lautete

cerveau. **La belle affaire**, d'avoir un rein en main ! Il n'y a pas de maladie locale ! Et même, il n'y a pas de maladie, il n'y a que des malades. (VMC 286/193)

seine Weisheit. „Eine Nierenerkrankung kann zum Beispiel Herz, Leber und Hirn beeinflussen. **Was nützt es da**, daß man die Niere allein in der Hand hält! Örtliche Krankheiten gibt es nicht. Man sollte überhaupt nicht von Krankheiten, sondern nur von Kranken sprechen.“

BILAN

SENS ET EMPLOIS

L'idiomatisation sémantique de l'acte de langage stéréotypé *la belle affaire* est nette, mais *la belle affaire* existe aussi au sens propre (en tant qu'énoncé ou bien non) même s'il n'est pas fréquent dans ce sens.

Ah ! s'écria tout doucement le grand Cointet, **la belle affaire** serait de prendre le brevet à notre nom. » (HBS 329/-)

Bayern, **la belle affaire**. Au lendemain des déconvenues de ses poursuivants, le Bayern Munich n'a pas manqué de prendre ses aises en tête du classement, au sortir d'une victoire poussive sur le terrain de Fribourg (0-2), mercredi, dans le cadre de la 14e journée de Bundesliga. (<http://www.sports.fr/.../>)

„Ah !“, rief der große Cointet ganz leise, „Wenn wir das Patent auf unseren Namen haben könnten, **das wäre ein Geschäft**.“

Bayern **hoch hinaus**. Nach den Pannen und Pleiten seiner Verfolger hat Bayern München leichtes Spiel gehabt, sich nach einem mühseligen Sieg in Freiburg (0:2) vergangenen Mittwoch im Rahmen des 14. Spieltags der Bundesliga einen bequemen Vorsprung an der Tabellenspitze zu sichern.

La belle affaire peut avoir des « partenaires » qui apparaissent en même temps et renforcent son sens. Soit un ALS, comme *et après*, proche de *la belle affaire* :

« Joseph avait vingt ans de plus que Miotte. **Et puis après ? La belle affaire !** Joseph était de taille à défendre son bien. Il attendait, de pied ferme ». (FR-DGP 210/-)

„Joseph war zwanzig Jahre älter als Miotte. **Na und ? Nichts weiter!** Joseph war durchaus imstande, sein Hab und Gut zu verteidigen. Er stand bereit, Gewehr bei Fuß.“

soit une interjection, comme *pardi !* qui renforce *la belle affaire* :

[...] Hanjure aurait donné sa tête à couper que rien jamais ne pourrait dresser les deux hommes l'un contre l'autre. Des différences, **pardi, la belle affaire !** entre le jeune qui ne vit dans le coron que les moments exaltants, et l'autre qui vit et les drames et le quotidien du boulot, de la marmaille [...] (FR-CJF 198/-)

[...] Hanjure hätte seine Hand dafür ins Feuer gelegt, dass irgend etwas diese zwei Männer jemals gegeneinander aufbringen könnte. Unterschiede, **pah, was ist das schon!** Der jüngere erlebt in seiner Bergarbeiteriedlung nur Erhebendes, und der andere lebt sowohl in seinen Dramen, als auch in der täglichen Schufterei, im Kinderlärm [...]

La belle affaire est donc proche des ALS et (puis) après ?, et (puis) alors ?, peu importe, mais qui sont plus centrés sur l'incrédulité et le refus.

Il existe aussi un « modèle » de formation d'ALS du type : *la belle/le beau + substantif* formé sur la base d'une antiphrase, comme *la belle affaire*. Ainsi *la belle histoire*, *la belle excuse* ; *la belle équipe*.

« Zut!... je suis plus malade qu'elle!... hémoptysies?... **la belle histoire!**... le grand Cardinal a craché le sang toute sa vie... s'est envoyé toutes les duchesses, plus dompté l'Europe et comment!... » (LCR 207/149)

Verflixt! ... ich bin kränker als sie! ... blutende Schwinducht? ... **schöne Bescherung!** ... der große Kardinal hat sein Leben lang Blut gespuckt ... hat sich alle Herzoginnen genehmigt, außerdem Europa gebändigt, und wie! ...

Je me représentai leurs visages. « Une alcoolique, un vieillard sénile et deux jeunes tarés - **la belle équipe!** Et les Benmessous ou M. Karagiannidis, alors ? »

Die Gesichter der Genannten tauchten vor mir auf. „Eine Alkoholikerin, ein Greis und zwei Bekloppte - **tolle Mannschaft**. Und was ist mit Familie Benmessous oder Herrn Karagiannidis?“ (JAM 65/59)

Remarquons qu'il y a beaucoup d'intégrations syntaxiques de *la belle affaire* (avec *que*, *si* ou une infinitive pour focaliser l'attention du lecteur sur le motif ou bien la réaction de *la belle affaire*.

BILAN DES TRADUCTIONS

Les traductions sont très variées et souvent très contextuelles, ce qui prouve la grande « plasticité » contextuelle de *la belle affaire* : ses emplois varient beaucoup selon le contexte. Les traductions peuvent par exemple mettre l'accent sur :

* l'ironie, l'antiphrase : *das ist ja toll* ; *eine schöne Heldenat!* ; *na, das ist ja schön!*

* une dévalorisation, une réduction à néant du contenu : (= *peu importe !*) : *das war alles* ; *das ist ja halb so schlimm* ; *ist das so wichtig!* ; *Unsinn!* ; *was nützt es da?* ; *was war schon dabei?* ; *wenn es weiter nichts ist* ; *was hat das schon zu sagen?*

* une projection feinte dans le futur (= *et après !*) : *na und !* ; *nun und weiter?* ; *na wenn schon!*

Références des sources

- ECE : Charles-Roux, Edmonde : *Elle, Adrienne*. Paris : Grasset, 1992. / Traduction allemande par Werner Gebühr : *Elle, Adrienne*. Tübingen : Wunderlich Verlag, 1971.
EZF : Zola, Emile : *La Fortune des Rougon*, 1871, In : TLFi, article *beau*.
FR-CJF : Chabrol, Jean-Pierre : *La Folie des miens*, 1977.
FR-DGP : Duhamel, Georges : *Chronique des Pasquier*. Paris, 1945.
FR-LVL : Leduc Violette : *La Bâtarde*. Paris : Gallimard, 1964.
FR-SJM : Sartre, Jean-Paul : *Les Mouches*. Paris, 1943.

- FSC : Schneider Franz : *Comment décrire les actes de langage ?*, Tübingen, Niemeyer, 1989.
- FSO : Sagan, Françoise : *Un orage immobile*. Paris : Jean-Jacques Pauvert chez Julliard / Traduction allemande par Arja Wilms : *Stehendes Gewitter*. Reinbek : Rowohlt, 1993.
- GFP : Feydeau, Georges : *La puce à l'oreille*. In : *Théâtre*. Paris : Omnibus, 2011. / Traduction allemande par Elfriede Jelinek : *Floh im Ohr*. Reinbek : Rowohlt.
- HBS : Balzac, Honoré de Balzac, *Souffrances de l'inventeur*, 1843, In : Schneider, Franz : *Comment décrire les actes de langage ?*, Tübingen : Niemeyer, 1989.
- HTT : Troyat, Henri : *Tant que la terre durera*. Paris : La Table Ronde, 1947. / Traduction allemande par Hansjürgen Wille et Barbara Klau : *Solange die Welt besteht*. Stuttgart, Salzburg : Europäischer Buchklub, 1953.
- JAM : Arjouni, Jakob : *Ein Mann, ein Mord*. Zürich : Diogenes, 1991. / Traduction française par Stefan Kaempfer : *Café turc*. Paris : Fayard, 1992.
- JBC : Jaoui, Agnès & Bacri, Jean-Paul : *Cuisine et dépendances*. In : *L'avant-scène*. Paris, 2005. / Traduction allemande par Walter Kreipe : *Und abends Gäste*. Berlin : Felix Bloch Erben, 19XX.
- JSM : Sartre, Jean-Paul : *Les mots*. Paris : Gallimard, 1964. / Traduction allemande par Hans Mayer : *Die Wörter*. Reinbek : Rowohlt, 1973.
- LAQ : Aragon, Louis : *Les beaux quartiers*. Paris : Denoël et Steele, 1936. / Traduction allemande par Stephan Hermlin : *Die Viertel der Reichen*. Berlin : Verlag Volk und Welt, 1976.
- LCR : Céline, Louis-Ferdinand : *Rigodon*. Paris : Gallimard, 1991. / Traduction allemande par Werner Bökenkamp : *Rigodon*. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt, 1974.
- MPG : Pagnol, Marcel : *La gloire de mon père*. In : *Souvenirs d'enfance*. Paris : Editions de Fallois, 1988. / Traduction allemande par Pamela Wedekind : *Der Ruhm meines Vaters*. In : *Eine Kindheit in der Provence*. München : DTV, 1974.
- RGC : Martin du Gard, Roger : *Les Thibault 1. Le cahier gris*. In : *Oeuvres complètes*, Tome 1. Paris : Gallimard, 1962. / Traduction allemande par Eva Mertens : *Die Thibaults. Geschichte einer Familie 1. Das graue Heft*. München: DTV, 1989.
- StR : Stendhal : *Le Rouge et le Noir*. Paris : Librairie Générale Française, 1983. / Traduction allemande par Walter Widmer : *Rot und Schwarz*. München : Winkler, 1971.
- VMC : Van der Meersch, Maxence : *Corps et âmes, tome 1. Enchaîné à toi-même*. Monte-Carlo : Editions du livre, 1947. / Traduction allemande par Erich Sörensen : *Leib und Seele, Band 1. In den Fesseln des Ich*. Kiepenheuer & Witsch : Köln, ohne Jahr.

Sources Internet complètes :

- <http://www.la-clau.net/revista/el-feminisme-es-un-fracas-historic-1511> du 26/12/2008. Consulté le 13/02/2015.
- <http://fr.narkive.com/2006/12/15/1823507-re-flandre-independante.html>. Consulté le 13/02/2015.
- <http://pedagogie.ac-amiens.fr/philosophie/PAF/Wittgenstein-Gandon.html>. Consulté le 13/02/2015.
- <http://www.amazon.fr/review/R2YTJY0IZBIZUV> du 16/07/2009. Consulté le 13/02/2015.
- <http://aix-hebdo.over-blog.com> du 13/11/2009. Consulté le 10/02/2015.
- <http://www.sports.fr/football/allemagne/articles/bundesliga-le-bayern-est-champion-d-automne-403186> du 28 novembre 2012. Consulté le 10/02/2015.

Gilbert Magnus
Université de Lille 3-Charles de Gaulle
CeLiSo (Paris-Sorbonne)

Parenthetische Einschübe Pragmatische Leistung und Unterschied zur Apposition¹

Einleitung

Parenthesen sind nach Altmann (1981: 115) „zwischengeschobene satzwertige Ausdrücke“. Auch Bußmann spricht von:

(einem] in einen Satz eingefügte[n] selbstständige[n] Ausdruck (Wort, Wortfolge oder Satz), der strukturell unabhängig ist vom gesamten Satzgefüge und appositiven Charakter hat. [...] Zu Parenthesen im weiteren Sinne zählen auch Interjektionen, Anreden und Schaltsätze. (Bußmann 2008: 508)

Wenn man von diesen beiden Definitionen ausgeht, wird das Augenmerk auf die topologische Selbstständigkeit der parenthetischen Einschübe gegenüber dem Trägersatz gerichtet. In der deutschsprachigen Literatur wird von sogenannten „Schaltsätzen“ gesprochen. Dieser Ausdruck wird in der neueren Sprachwissenschaft mit Vorsicht gehandhabt, weil nicht nur komplett, selbstständige Sätze als Parenthesen angesehen werden können. In der IDS-Grammatik (Zifonun, 1997: 1580) ist in diesem Fall von „satzförmigen parenthetischen Einschüben“ die Rede.

Auch Bußmann bleibt in ihrer Formulierung insofern ziemlich vage, als sie von einem „selbstständigen Ausdruck (Wort, Wortfolge oder Satz)“ spricht. Diese Vagheit bei der Definition der Parenthese finden wir schon bei Schwyzler (1939):

Vom formal grammatischen Gesichtspunkt ist eine Parenthese ein grammatischer Haupt- satz, der den grammatischen Zusammenhang eines andern Satzes unterricht. (Schwyzer 1939: 31)

Aber etwa zehn Zeilen weiter fügt Schwyzler hinzu:

Nicht gleichgültig ist der Umfang des parenthetischen Satzes: er kann einwortig oder mehrwortig sein, er kann aus Haupt- und Nebensatz bestehen, sogar aus mehreren dieser beiden Satzarten. (Schwyzer 1939: 31)

¹ Dieser Artikel entstammt einem Vortrag beim internationalen Kolloquium der germanistischen Sprachwissenschaft in Frankreich, das am 28. Und 29. März 2014 in Clermont-Ferrand an der Université Blaise Pascal stattgefunden hat. Titel unseres Vortrags war: „Parenthetische Einschübe: über die Parenthese hinaus“.

Auch die Stellungsposition innerhalb des Trägersatzes spielt bei der Definition eine Rolle. Altmann (1981: 64) spricht hier von „Parenthesennischen“, die sich in einem Satz zwischen Vorfeld und linker Klammer, nach der linken Klammer und an Satzgliedgrenzen innerhalb des Mittelfeldes befinden. Ausschlaggebend ist nach Altmann: die behandelten Sequenzen befinden sich in diesen „Parenthesennischen“, d.h. weder im Vorfeld noch im Nachfeld und weder im linken Außenfeld noch im rechten Außenfeld. Hoffmann (1998: 315) geht allerdings weiter und sieht im Deutschen noch andere Positionen zum Einsetzen von Parenthesen vor:

Im Deutschen sind die Positionen zwischen Außenfeld und Vorfeld und zwischen Vorfeld und linker Satzklammer als Parenthesennischen zu bestimmen, im Mittelfeld kann jede Position zwischen Grenzen von Phrasen oder Partikeln eine Parenthesennische bilden. Schließlich kann auch zwischen rechter Satzklammer und Nachfeld sowie zwischen Nachfeld und rechtem Außenfeld eine Parenthese erscheinen. [...] Es handelt sich um eine – gemessen an der Standardfolge – vor bzw. nachzeitige Realisierung eines Sprecherplans an spezifischen, die Linearstruktur aufbrechenden Positionen. (Hoffmann 1998: 315)

Auch wenn im Nachfeld Ausklammerungen und Nachträge stehen können, können auch an dieser Stelle Parenthesen stehen, soweit sie dazwischengeschoben sind. Dies gilt auch für das linke Außenfeld, wo parenthetische Einschübe zwischen Vor-Vorfeld und Vorfeld stehen können (siehe unten Beispiel 1)

Was die Interjektionen und die Anredeformeln betrifft, die Bußmann zu den Parenthesen zählt, so kommt es auch hier darauf an, dass sie dazwischengeschaltet sind. Eine Interaktion oder eine Anrede direkt an den Satzrändern sind keine Parenthesen. Auch typographische (bei der schriftlichen Kommunikation) und prosodische (bei der mündlichen Kommunikation) Eigenschaften können in Betracht gezogen werden, wenn man versucht, die Parenthese auf eine „klassische“ Art und Weise zu definieren.

In diesem Beitrag wird die pragmatische Leistung vorgestellt, die vor allem in der Schriftsprache mit dem Einsetzen parenthetischer Einschübe einhergeht. Belege aus der gesprochenen Sprache werden dazu herangezogen. Wie bei vielen sprachlichen Erscheinungen kann man bei Parenthesen von einem Kontinuum sprechen zwischen einem harten Kern (selbstständige Äußerungen innerhalb eines Trägersatzes) und Randerscheinungen wie einzelne Wörter, Wortgruppen, die zwischen anderen Einheiten eingeschaltet werden.

Im ersten Teil wird eine Typologie der parenthetischen Einschübe von einem pragmatischen Gesichtspunkt aus vorgeschlagen. In dem zweiten Teil werden wir versuchen, den Zusammenhang zwischen Parenthese und Apposition aufzuzeigen. Bußmann spricht in ihrer Definition von einem „Ausdruck [...], der [...]

appositiven Charakter hat“. Auch Schwyzer hat bei der Apposition von einer „parenthetischen Komponente“ gesprochen:

Aber auch die gewöhnliche Apposition, wenigstens die sogenannte selbständige, hat eine parenthetische Komponente: ‚Wilhelm, der Eroberer von England‘ ist gleichwertig mit der relativen Fügung ‚Wilhelm, der England erobert hat‘, aber entwicklungsgeschichtlich würde die Fügung ‚Wilhelm – er war Eroberer von England –, entsprechen. (Schwyzer 1939: 42)

Typologie in pragmatischer Hinsicht: eine breite Palette von parenthetischen Einschüben

Einmal – das war in den Ferien und ist noch gar nicht lange her –, da wohnte ich in einer Pension bei Luzern und sah auf den grauen See. (Kurt Tucholsky, *Der schiefe Hut*, 27)

Wir haben es hier mit einem „Schaltsatz“ zu tun, der aus zwei Propositionen mit jeweils einer Thema-Rhema-Struktur besteht, wobei das Thema dasselbe bleibt. Für Bassarak (1984: 95) ist die eigene Thema-Rhema-Struktur eines der Kriterien, wenn es darum geht, den „Schaltsatz“ zu definieren. In semantischer und pragmatischer Hinsicht steht in diesem Beleg der eingeschaltete Satz an dieser Stelle, weil er eine kommentierende Funktion hat und Auskunft über ‚einmal‘ gibt. Er ist also elementbezogen. Er könnte in diesem Beleg auch nach Luzern stehen. In diesem Fall würde sich die Pro-Form das auf den ganzen vorausgehenden Satz beziehen und da müsste man weglassen. Der parenthetische Einschub wäre also satzbezogen.

Die Parenthese ist in (1) nach links gerichtet. Wir gehen davon aus, dass die parenthetischen Einschübe entweder einen referenziellen Grundwert haben, was hier der Fall ist, oder einen metasprachlichen, metadiskursiven oder metakommunikativen Wert (de Gaulmyn, 1987: 170), was wir weiter unten erläutern werden, auch wenn die drei Funktionen nicht immer leicht auseinanderzuhalten sind.

Außerdem stellen wir fest, dass der „Schaltsatz“ sich im Vor-Vorfeld befindet und dass diese erste Sequenz nach dem Komma durch die temporale Pro-form ‚da‘ im Vorfeld wiederholt wird. Somit wird bestätigt, dass Parenthesen auch im linken Außenfeld erscheinen können.

„Ja“, sagte ich, „das ist doch toll für Sie, Herr Vethake! Viel Arbeit, viel Zeilengeld, gut bezahlte – wie heißt das? – Hintergrundinformationen für die gesamte Weltpresse! Sie werden reich und berühmt, mein Bester!“ (Hansjörg Martin, *Ein Rabe auf der Schulter*, 14)

Hatten wir in (1) einen Verweis nach links, so haben wir in (2) einen nach rechts orientierten Bezug. Der parenthetische Einschub, der die Form eines W-Fragesatzes annimmt, hat hier einen metasprachlichen Wert. Der Sprecher zö-

gert bei der Formulierung seiner Gedanken und legt eine Pause ein, um auf die genaue Wortwahl zu kommen.

Auch in (3) in der zweiten Replik von S2 wird der Frage nach der angebrachten Formulierung nachgegangen. S2 ist nicht auf eine solche Definition der Ehe durch S3 („das Natürlichste und das Ursprünglichste einer Gesellschaft“) gefasst. Bei der Redewiedergabe sucht S2 nach dem treffenden Wort und gerät dabei in Verlegenheit:

S3: aber die ehe selbst ist meiner ansicht nach (-) also das natürlichste und das sprünglichste einer gesellschaft (-) ur-

S2: oh

S3: denn aus der ehe ist (-)

S2: das oh nein das... das möcht ich noch (-) möchte (-) würdest du das wirklich sagen (-) das ursprünglichste das natürlichste?

S3: ja (IDS-DSAv, „Über die Ehe“, Göttingen, 1966)

Die metadiskursive Funktion der parenthetischen Einschübe ist in den Beispielen (4), (5), (6) und (7) vorhanden. Der Sprecher kommentiert in (4) und (5) und bestätigt in (6) und (7) seine Äußerungen oder Teile seiner Äußerungen:

Die Agenda 2010 mit ihren Konsequenzen schien zum wiederholten Male ursächlich für ein Votum der Wählerinnen und Wähler gegen meine Partei. Wenn diese Agenda fortgesetzt und weiterentwickelt werden soll – und das muss sie –, ist eine Legitimation durch Wahlen unverzichtbar. (Beifall bei der SPD) (Gerhard Schröder, *Rede vom 01.07.2005 vor dem deutschen Bundestag*, www.bundestag.de 23.07.2005)

[...] Solange der Empfänger stillschweigend fehlende Elemente ergänzt – und ich gehe davon aus, dass dies immer geschieht, auch wenn es vielleicht nicht immer ausformuliert wird – solange kann er nicht vollkommen sicher sein, den Sender richtig verstanden zu haben. Das Aussprechen der Ergänzungen stellt demnach eine Art Bewährungsprobe für das Verständnis dar [...] (Irmtraud Behr, „*L'ouverture de la clôture – das Ende zum Anfang*“, 1993: 184)

Das merkwürdige und unerklärliche Erlebnis vor dem Fernsehschirm – am späten Abend des 13. – ja, 13. – November vorigen Jahres gibt mir dennoch im Nachhinein zu denken. (Hansjörg Martin, *Ein Rabe auf der Schulter*, 8)

Sie verlangt: wahrhaftig: verlangt, eine Darstellung dieser politischen Wirklichkeit, sie verlangt, dass ‚Dinge beim Namen genannt werden‘. (Peter Handke, *Ich bin ein Bewohner des Elfenbeinturms*, 24)

Der Metadiskurs kann dazu dienen, in der gesprochenen Sprache die Äußerungen des Gesprächspartners zu bestätigen oder neu zu formulieren. Hier kann

man von einer regelrechten Polyphonie sprechen, vgl. Bachtin (1978: 122-133) und Ducrot (1980: 233-236). Auch Schreiter äußert sich in diese Richtung:

Das [Satzäußerungen mit textregulierender Funktion] sind Äußerungen, die der Orientierung des Lesers oder Hörers dienen, indem sie auf bereits Gesagtes oder auf später Auszuführendes verweisen, Satzäußerungen oder Teile davon wiederholen, paraphrasieren, korrigieren, bewerten, Beziehungen zwischen Textemen oder Textemverbänden explizieren, Bezüge zu anderen Texten herstellen. (Schreiter, 1988: 42)

Eine metakommunikative Funktion liegt vor, wenn der Sprecher erläutert, wie die Interaktion verlaufen wird oder soll. Damit wird die Interaktion strukturiert. In (8) liegt ein solches Beispiel in der letzten Replik von S2 vor:

S1: (störung in der telefonleitung) nun hab ich selbst ein kleines problem (-)
S2: ja
S1: und zwar (-) die einschulung (--)
S2: ja (seufzend)
S1: was können sie mir dazu raten und was (mit leisem lachen gesprochen) können sie mir da aus erfahrung sagen (-)
S2: ja (--)
S1: mit den kleinen kindern jetzt
S2: ja (-) also eh jetzt will ich ihnen sagen (-) äh man kann sogar schon über die vergangenheit (-) äh eh man kann sehr (-) am besten (-) über die Vergangenheit urteilen ja (--)
S1: ja (DGD, Datenbank für Gesprochenes Deutsch, Transkript
DS_E_00013_SE_01_T_01)

Auch in einem Roman kann der Erzähler ankündigen, wie die Erzählung oder das Geschehen vorangehen wird. In (9) geschieht es durch die Einschaltung eines weiterführenden Nebensatzes:

Aber mein erster Theaterbesuch fällt in ein früheres Jahr, nämlich in mein vierzehntes – immerhin also eine Zeit, als meine körperliche und geistige Reife (wie gleich noch weiter auszuführen sein wird) schon weit vorgeschritten und meine Empfänglichkeit für Eindrücke sogar besonders lebhaft zu nennen war. (Thomas Mann, *Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull*, 20)

Auch das Zögern oder – im Gegenteil – das Bekräftigen durch „evidenzbetonend-assertive Satzadverbiala“ (Zifonun et al., 1997: 1129-1130) können dank parenthetischer Einschübe ausgedrückt werden. In (10) wird das Zögern durch das Modalwort ‚vielleicht‘, das neben dem Einschub steht, noch verstärkt. Die Wiederholung von ‚natürlich‘ in (11) betont die zur Last gewordene Pflege des Säuglings, der sich nicht den Anforderungen der Erwachsenen beugen will.

Der „vollen Wahrheit“, die man (ich weiß es nicht) vielleicht studiert, erforscht, beweist, der Wahrhaftigkeit, zu der man sich und andere aufruft, setzt Max Frisch etwas entgegen, was ich Methoden genannt habe [...]. Sagen wir, in Anlehnung an einen Terminus von Sigmund Freud: Max Frisch verordnet uns Wahrheitsarbeit. (Hartmut von Hentig, „Wahrheitsarbeit“ und Friede, 25)

Angefügt sind (mal wieder) Bilder von Julius. [...] Ich war bei einem Freund im Büro, um mit Julchen anzugeben; Letzterer fing (natürlich) an zu brüllen, sobald wir uns hingesetzt hatten, und wollte gestillt werden, was ich (natürlich) auch getan habe. (Spiegel Online 29.11.2000)

In diesen Beispielen stellen wir fest, dass die parenthetischen Einschübe in der Schriftsprache durch Grenz- bzw. Unterbrechungssignale „herausgestellt“ werden (Kommata, Gedankenstriche oder Klammern), in der gesprochenen Sprache durch Pausen, auch wenn letztere nicht obligatorisch sind, wie Öhlschläger (1996: 317) ausgeführt hat. In Beispiel (11) könnte die Satzpartikel *natürlich* genauso gut nicht in Klammern stehen. Wenn der Journalist des *Spiegels* das Wort „natürlich“ in Klammern stellt, so müssen die typographische Dimension bei der Analyse des schriftlichen Korpus und die Pausen bei der Analyse eines mündlichen Korpus mit einbezogen werden. Die Grenz- bzw. Unterbrechungssignale sind tatsächlich eine der Grundeigenschaften der Einschübe in Hinblick auf deren kommunikative Dimension. Eine diese Eigenschaft hervorhebende Definition des Einschubs kann schon bei Winkler in dessen Studie zur gesprochenen Sprache gefunden werden:

Schließlich hören wir, dass der Sprecher den Spannbogen mitten im Ausspruch plötzlich unterbricht, zu einer ‚Mulde‘ umzulegen scheint und nach solcher Unterbrechung den Bogen wieder aufnimmt. Das so als Mulde gesprochene Aussageglied scheint dann von minderem Gewicht, untergeordnet und erst im Zuge des bereits laufenden Ausspruchs eingeschoben. (Winkler 1969: 282)

Allerdings könnte Winkler vorgehalten werden, dass er dieser ‚Mulde‘ ein zu geringes Gewicht beimisst, denn oft ist dank der Hervorhebung die dort enthaltene Information in pragmatischer Hinsicht wichtiger in den Augen des Sprechers als diejenige, die im Trägersatz vorhanden ist. Diese Informationsgewichtung könnte anhand von Beispiel (12) veranschaulicht werden. In diesem Beispiel liefert der Autor durch das in Gedankenstrichen stehende Apposativ seine Definition des Friedens. Dadurch wird diese Definition hervorgehoben, und sie gewinnt an Bedeutung im Vergleich zum Kotext.

Der Friede – die friedliche und ehrenhafte Lösung eines Konflikts – ist eine so schwierige Sache, dass wir ständig nach Ausflüchten suchen. (Hartmut von Hentig, „Wahrheitsarbeit“ und Friede, 24)

Es wäre noch das sogenannte *syntactic amalgam*¹ zu nennen in (13), das typisch für die Schriftsprache ist und Meta-Kommunikation enthält. Es kommt hier vor allem darauf an, eine Sequenz hervorzuheben, um das Augenmerk auf einen Zustand, ein Geschehen zu richten. Die hervorgehobene Sequenz kann auch in Klammern stehen. Es kann nicht mehr von topologischer Selbstständigkeit des Ausdrucks die Rede sein, weil die hinzugefügte Sequenz obligatorisch nach der ersten Erwähnung stehen muss. Döring (2011: 61) spricht hier von einer Verknüpfung, in der sprachliches Material doppelte Verwendung finde.

Wir haben die Debatte über die Frage „Kampf gegen den Terrorismus“ seit dem 11.09. – und ich persönlich seit dem 18./19.09.2001 mit der amerikanischen Seite geführt. (Beispiel übernommen von Döring 2011: 61)

Nun wollen wir der Frage nachgehen, ob eine lockere Apposition als parenthetischer Einschub betrachtet werden kann. Wir teilen die Auffassung der IDS-Grammatik (1997: 2043), dass die sogenannte „enge Apposition“ (z.B. die Kollegin Müller, die Stadt Mannheim) nicht als Apposition betrachtet werden kann, sondern als restiktiver Namensbestandteil. In der IDS-Grammatik ist in diesem Zusammenhang von „Erweiterungsnomina“ die Rede, die semantisch als restiktive Modifikatoren fungieren.

Lockere / lose Apposition

Confais / Schanen sprechen in zwei Fällen von Adordination (die sie übrigens mit der Adjunktion in Verbindung bringen und der Unterordnung entgegenhalten), und zwar bei der Koordination von zwei oder mehreren gleichrangigen Elementen:

Er fuhr in die Stadt und besuchte seinen Freund.

Er kaufte Obst, Fleisch und Gemüse. (Beispiel übernommen von Confais / Schanen, 1989: 76)

und bei der Zuordnung von zwei Elementen, die nicht gleichrangig sind, was bei der Apposition und beim Einschub der Fall ist:

Er hat Obst – Pfirsiche und Birnen – gekauft.

¹ Lakoff (Wir übersetzen) : „Mit einem « syntaktischen Amalgam » meine ich einen Satz, der Teile von lexikalischem Material besitzt, dem in der logischen Struktur des Satzes nichts entspricht. Dieses Material muss vielmehr unter bestimmten semantischen und pragmatischen Bedingungen abgeleitet werden. Ich werde versuchen zu zeigen, dass es einige Fälle von Konstruktionen gibt, die eine Behandlung in der Form eines Amalgams erfordern und dass es einige andere eindrucksvolle Fälle gibt. Genug, um darauf hinzuweisen, dass Amalgame eine echte sprachliche Erscheinung sind“ (1974: 321). Eines der Beispiele Lakoffs : „John is going to, I think its's Chicago, on Saturday.“

Damals – wann war es? – wollte ich Rennfahrer werden. (Confais / Schanen, 1989: 76)

Meines Erachtens sind lockere Appositionen adordinierte Strukturen, die keine Unterordnungsbeziehung zwischen der Bezugsnominalphrase und der Apposition zeigen. Ich stütze mich dabei auch auf Bernard Pottiers Darlegungen. Nach Pottier (1985: 147) geht eine Appositionsstruktur aus einem ‚Äquativ‘ (fr. équatif) hervor. In Pottiers *Sémantique générale* (1992: 100) wird der ‚Äquativ‘ folgendermaßen dargestellt:

Der Äquativ:

Die Katze ist ein Säugetier

Madrid ist die Hauptstadt Spaniens

betrifft im Grunde nur eine Entität, die durch ein mehr oder weniger striktes Äquivalent glossiert werden kann. (von uns übersetzt nach Pottier 1992: 100)

Auch bei Raabe (1979: 329) wird die Apposition als „adordinative Konstruktion“ definiert.

Nun aber wird z.B. in Durand (2013: 425-426) der Begriff ‚Apposition‘ mit größter Vorsicht gehandhabt. Ihre Dissertation handelt von den ausgegliederten Nominalkonstruktionen (auf französisch constructions détachées). Weil in zahlreichen Studien über die Apposition eine sein-Prädikation vorausgesetzt werde, sei, so Durand, der Forschungsgegenstand umbenannt worden. Wir zitieren Durand:

Die ausgegliederte Nominalkonstruktion ist keine abgeschwächte Form einer sein-Prädikation, was uns nicht daran hindert, sie auf diese Weise zu umschreiben, da die semantische Neutralität von sein aus diesem Instrument ein Bindeglied par excellence macht. (von uns übersetzt nach M.-L. Durand 2013: 425)¹

Nach Durand (2013: 426) sei aber doch die ausgegliederte Nominalkonstruktion eine prädiktive Konstruktion. In Beispiel (14) ähnelt die hervorgehobene Sequenz einer lockeren Apposition. Auch wenn der zur explikativen Weiterführung dienende Konjunktiv nämlich vorhanden ist, ist die *sein*-Umschreibung möglich.

Unvollendete Sätze haben einen Bezug zum Empfänger, man geht generell davon aus, dass die Nichtvollendung auf Konzeptionsschwierigkeiten, sei es beim Schreiben oder beim Sprechen zurückzuführen ist, seltener auf äußere Einwir-

¹ Originaltext Durand : « La construction nominale détachée n'est pas la forme allégée d'une prédication en *sein*, ce qui n'empêche pas qu'elle puisse souvent être paraphrasée de cette façon, l'asémantisme de *sein* faisant de cet outil le relateur par excellence. »

kungen (Antos 1985). Nun trifft es sich, dass spontane Dialoge diese beiden Merkmale, nämlich Empfängerbezug und realzeitlich beobachtbare Konzipierung der Äußerungen, kombinieren [...]. (Irmtraud Behr, „*L’ouverture de la clôture – das Ende zum Anfang*“, 1993: 175)

Diese Sequenz kann weggelassen werden, was bei den Parenthesen auch oft gemacht wird. Aber was bei der lockeren Apposition gegen den Parenthese-Status spricht, ist die Tatsache, dass sie meist mit der Bezugsnominalphrase in Kasus kongruiert, auch wenn manchmal der Nominativ eingesetzt werden kann. In (14) ist der Kasus unmarkiert, es kann sich um einen Nominativ oder einen Akkusativ handeln. Hier kann die weiterführende Sequenz nur an dieser Stelle stehen, nämlich nach der Bezugsnominalphrase (Basis). Wir können daraus schließen, dass die topologische Selbstständigkeit der lockeren Apposition eher begrenzt ist. Und somit würden wir der lockeren Apposition den Parenthese-Status aberkennen. Es können zwar nicht alle Spielarten der ausgegliederten Konstruktionen unter die Lupe genommen werden, wir vertreten allerdings die These, dass Partizipialkonstruktionen, d.h. unflektierte Partizipien I oder II, die um mindestens ein Komplement oder Supplement erweitert sind, bessere Parenthese-Kandidaten wären, weil sie in einem größeren Maße „stellungsviabel“ sind.

Zuletzt möchten wir im Rahmen der lockeren Apposition die Abkürzungen nennen (vgl. Beispiel 15), die bei der ersten Erwähnung einer bekannten Organisation oder Institution direkt nach dem Namen dieser Organisation stehen, oft deshalb, weil im weiteren Verlauf des Textes nur noch die Abkürzung erscheint, um eine größere kommunikative Effizienz zu erreichen. Die Abkürzung steht immer nach der Basis und ihre topologische Selbstständigkeit ist sehr begrenzt.

Das Bundesamt für Strahlenschutz, BfS, genehmigte dann am 21. September insgesamt acht Transporte abgebrannter Brennelemente aus den Atomkraftwerken Stade, Philippsburg und Biblis nach La Hague. (Spiegel Online 10.11.2000)

Schlussbetrachtung

Es wäre nicht unangebracht, von einem Kontinuum bei den verschiedenen Parenthese-Kandidaten zu sprechen. Der „Schaltsatz“ würde in diesem Fall den harten Kern bilden, und die Apposition, der weiterführende Nebensatz, der nicht-restriktive Relativsatz, das *syntactic amalgam* würden wegen ihrer topologischen Abhängigkeit von der Basis am Rande dieses Phänomens stehen. Die Syntax, die Semantik, die Pragmatik, die textuelle Dimension, die Prosodie spielen ihre Rolle bei der Definition dieser rhetorischen Stilfigur. Bacry (1992: 133-136) spricht von einer Satzfigur (fr. *figure de construction*) und unterscheidet die Parenthese von dem Anakoluth, wobei das Anakoluth (griech. *anakolouthon*, „ohne Zusammenhang“) nichts anderes sei als ein Satzbruch, der zu einem feh-

lerhaften Ganzen führe. Aber bei jedem Bezug ist eher der syntaktische oder der semantische oder aber der pragmatische Aspekt von Bedeutung.

In pragmatischer Hinsicht spielt beim Rückgriff auf parenthetische Einschübe die Kommunikation zwischen Sender und Empfänger eine wichtige Rolle. Dabei geht es um das Herausstellen, die Erläuterung, die Nuancierung einer Information, was im Erzählstrang oder im Redefluss zuerst zu einem Abbruch, dann zu einem Wiederaufgreifen der Hauptinformation führt. Es sei denn, die Hauptinformation ist gerade das, was in Klammern steht. Und was in der Schriftsprache die Satzzeichen Klammer, Komma oder Gedankenstrich betrifft, so entwickelt Sabine Pétillon (1996: 431), die sich in ihrer Dissertation der Rolle der (Typo)graphie bei dem parenthetischen Abbruch (fr. décrochement) widmet, zwei interessante Perspektiven. Die Parenthese sei einerseits ein Raum der Freiheit, ein Werkzeug, das uns erlaube, aufzuatmen und dem Trägersatz zu entfliehen (Zentrifugalkraft). Andererseits schaffe die Parenthese eine Zentripetalkraft dadurch, dass sie eine Verlagerung, d.h. eine andere Ebene einführe: „Wir gelangen da in eine Sphäre, die uns dazu zwingt, den Sinn erneut in Betracht zu ziehen, in eine Sphäre, wo der Sinn angepasst und ausgehandelt wird“¹.

Literaturverzeichnis

- ALTMANN, Hans, 1981. Formen der ‚Herausstellung‘ im Deutschen. Rechtsversetzung, Linksversetzung, Freies Thema und verwandte Konstruktionen. Tübingen: Niemeyer.
- BACHTIN, Michail M., 1978. *Esthétique et théorie du roman* (von Daria Olivier aus dem Russischen übersetzt). Paris: Gallimard.
- BACRY, Patrick, 1992. Les figures de style et autres procédés stylistiques. Paris: Belin.
- BASSARAK, Armin, 1984. *Grammatische und handlungstheoretische Untersuchungen an Parenthesen*. Dissertation, Zentralinstitut für Sprachwissenschaft. Humboldt-Universität Berlin (Ms.).
- BUSSMANN, Hadumod, 42008, 1983. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- CONFAIS, Jean-Paul / SCHANEN, François, 1989. *Grammaire de l’allemand. Formes et fonctions*. Paris: Nathan.
- DALMAS, Martine, 2005. „Commentaire grammatical à l’agrégation d’allemand : appositions, incises et constructions détachées“. *Nouveaux Cahiers d’Allemand* 2005/1, 105-110.
- DÖRING, Sandra, 2011. *Parenthesen im Deutschen. Untersuchung syntaktischer und prosodischer Aspekte*. Dissertation Philologische Fakultät der Universität Leipzig. (Ms.).
- DUCROT, Oswald et al., 1980. *Les mots du discours*. Paris: Minuit.
- DURAND, Marie-Laure, 2013. De l’apposition à la construction nominale détachée. Étude syntaxique et textuelle des constructions [GN1, GN2] en allemand. Dissertation (Ms.), Université Lumière – Lyon 2, Band 1.
- GAULMYN, Marie-Madeleine de, 1987. „Reformulation et planification métadiscursive“. In: Jacques Cosnier / Catherine Kerbrat-Orecchioni (dir.), *Décrire la conversation*, Presses Universitaires de Lyon, 167-199.

¹ Originaltext, Pétillon : « Nous entrons là dans un lieu qui oblige à un retour sur le sens, un lieu d’ajustement et de négociation du sens. » (1996 : 431)

- HOFFMANN, Ludger, 1998. „Parenthesen“. *Linguistische Berichte* 175/1998. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 299-328.
- LAKOFF, George, 1974. „Syntactic Amalgams“. In: Ch. Fillmore / G. Lakoff / R. Lakoff (eds.), *Berkeley Studies in Syntax and Semantics*, Vol. I. Berkeley, IX-1 – IX -24.
- MAGNUS, Gilbert, 2004. „Les parenthèses en allemand: rupture ou continuité?“ In: Pierre Cotte / Martine Dalmas / Hélène Włodarczyk, *Énoncer: L'ordre informatif dans les langues*. Paris: L'Harmattan , 229-241.
- ÖHLSCHLÄGER, Günther, 1996. „Überlegungen zur Funktion von Parenthesen“. In: Volker Hertel / Irmhild Barz / Regine Metzler / Brigitte Uhlig (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation im Kulturkontext*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 315-324.
- PETILLON, Sabine, 1996. Parenthèse et tiret double: étude linguistique de l'opération de décrochement (typo)graphique. Thèse de doctorat, Université de Paris III.
- POTTIER, Bernard, 1985. Linguistique générale: théorie et description. Paris: Klincksieck.
- POTTIER, Bernard, 1992. *Sémantique générale*. Paris: PUF (= Linguistique nouvelle).
- RAABE, Horst, 1979. Apposition. Untersuchungen zum Begriff und zur Struktur der Apposition im Französischen unter weiterer Berücksichtigung des Deutschen und Englischen. Tübingen: Narr.
- SCHREITER, Gotthard, 1988. *Die parenthetische Struktur in der deutschen Gegenwartssprache*. Dissertation B (Ms.), Jena, 209 Seiten.
- SCHWYZER, Eduard, 1939. *Die Parenthèse im engeren und im weiteren Sinne*. Berlin: Verlag der Akademie der Wissenschaften / Walter de Gruyter.
- WINKLER, Christian, 1969. „Der Einschub. Kleine Studie über eine Form der Rede“. In: Ulrich Engel / Paul Grebe / Heinz Rupp, Festschrift für Hugo Moser zum 60. Geburtstag. Düsseldorf: Schwann, 282-295.
- ZIFONUN, Gisela / Hoffmann, Ludger / Strecker, Bruno, 1997. *Grammatik der deutschen Sprache*, 3 Bände. Berlin / New York: Walter de Gruyter.

Quellenverzeichnis

- Archiv für Gesprochenes Deutsch ([www. http://agd.ids-mannheim.de/korpus_index.shtml](http://agd.ids-mannheim.de/korpus_index.shtml)), letzter Abruf: 22.03.2014.
- Behr, Irmtraud, 1993. „L'ouverture de la clôture – das Ende zum Anfang“. In: Jean-François Marillier (Hrsg.). *Satzanfang – Satzende*. Tübingen: Narr, 175-188.
- Handke, Peter, 1972. *Ich bin ein Bewohner des Elfenbeinturms*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1979.
- Hentig von, Hartmut, 1976. „‘Wahrheitsarbeit‘ und Friede. Rede auf Max Frisch zur Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels am 19. September 1976“. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1977.
- Mann, Thomas, 1954. *Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull*. Frankfurt/Main: Fischer, 1982.
- Martin, Hansjörg, 1998. *Ein Rabe auf der Schulter*. Hamburg: Hamburger Abendblatt (Axel Springer Verlag AG).
- Parlament, das* 45, 01.11.2004 (<https://www.das-parlament.de/>).
- Spiegel Online*, 10.11.2000, 29.11.2000 (<http://www.spiegel.de/>).
- Tucholsky, Kurt, 1954. *Der schiefe Hut*. In: Panter, Tiger & Co. Hamburg: Rowohlt, 2000. www.bundestag.de, letzter Abruf: 23.07.2005.

Liste des articles parus dans NCA 2014, classés dans l'ordre alphabétique
des noms d'auteur.

Aufray, Antoine: L'usage figuré du discours rapporté direct à l'oral (3) ;
Bertrand, Yves : Frühaufsteher, Vielverdiener, Meistbieter (Remarques sur des dérivés de complexes verbaux) (3) ; Bertrand, Yves: Impossibilité et nécessité du pluriel des substantifs (1) ; Reculer pour mieux sauter (4) ; Bothorel, Collectif : Sur quoi travaillent les linguistes ? Panorama de recherches récentes en linguistique générale, sociolinguistique et linguistique germanique (2) ; Buridant, Claude: Du nouveau dans la parémiologie (1) ;
Cortès, Colette : Tagungsbericht. Ein erfreuliches „Parenthesen-Erlebnis“ in Clermont-Ferrand (2) ; Couanault , Cécile: La syntaxe de l'allemand à l'oral - les DNL à l'école élémentaire (4) ;
Derrendinger, Brigitte & Geiger-Jaillet, Anemone : Que deviennent les élèves après le CM2 bilingue paritaire en Alsace ? Étude pilote à l'exemple de la promotion 2009-2010 (4) ; Faarlund, Jan Terje : L'anglais comme langue scandinave. Réponse à Odile Schneider-Mizony (2) ;
Gayrard, Aurélie: Etude des comparaisons, métaphores et métonymies dans un texte de presse (1) ;
Hermann ; Ulrich & Bertrand, Yves : Traduire des noms composés français. De *rentrée des classes* à *salon de toilettage* (1) De *tour d'abandon* à *véhicule tout terrain* (4) ; De *salut éternel* à *société secrète* (2) ; De *sœur de lait* à *torche vivante* (3) ;
Ivanova, Xenia: Warum Juristen Linguisten zu Rate ziehen sollten: Verwechslungsgefahr bei Markennamen! (4) ;
Királyfy, Lilla: Erhalt der deutschen Sprache in der „schwäbischen Türkei“ in Ungarn (2) ; Lefèvre , Michel: Remarques sur les GN comportant un « nom » dit « propre » (3) ;
Morgen, Daniel : Politiques linguistiques en Alsace (1850-2000) (2) ; De qui était-ce ? (1) ; Nahon-Raimondez, Anne-Marie: Petit dictionnaire permanent des « actes de langages stéréotypés » (ALS) : *tant qu'à faire* (1) ;
Oloukpona-Yinnon, Adjaï Paulin : La difficile naissance de la Négritude en langue allemande (1) ;
Pernot, Caroline: Petit dictionnaire permanent des « actes de langages stéréotypés » (ALS) : Microstructure de ‘wem sagst du das’ (3) ;
Schlemminger, Gerald & Geiger-Jaillet, Anemone: Conception de la transposition didactique d'un texte DEL2 géographie pour un niveau de langue donné (1) ; Schmale, Günter: Konnotationen, konventionelle oder konversationelle Implikaturen (1) ; Schneider-Mizony, Odile : Le tiret, de Heine à la *taz* : les fonctions d'un signe de ponctuation (4) ; Reportage. Professeur d'allemand : profession d'avenir. Forum de dialogue à l'Institut Goethe de Lyon 24/25 janvier 2014 (1) ; Parenté des langues germaniques et retour sur le droit de réponse de J. T. Faarlund (3) ; Smith, Anja : Petit dictionnaire permanent des « actes de langage stéréotypés » (ALS). Microstructure de *ach was* (2) ;
Thurmair, Maria: Die universitaire DaF-Ausbildung in Deutschland (3) ;
Valentin , Paul: Vues sur l'anaphore (2).

Bestandsaufnahme und Tendenzen der germanistischen Translatorik in Polen

Die nachfolgenden Betrachtungen konzentrieren sich auf drei Schwerpunkte, und zwar:

1. auf die Darstellung der konzeptionellen und institutionellen Genese der germanistischen Translatorik in Polen,
2. auf die Skizze ihrer Entwicklung einschließlich des aktuellen Standes,
3. auf die nähere Bestimmung des Anspruchs dieser Disziplin.

1. Genese der germanistischen Translatorik in Polen

Zunächst will ich einmal begründen, was die Bezeichnung dieser Disziplin selbst bedeutet, wie sie konzeptionell etabliert und dann institutionell installiert wurde, weil die begriffliche Identifikation insbesondere für ausländische Rezipienten nicht unproblematisch erscheinen mag. Unter dem Terminus ‚Translatorik‘ existiert in Polen eine Disziplin, die sich auf Prozesse innerhalb des Translationsgefüge als Kommunikationsgefüges konzentriert. Als erster hat F. Grucza die disziplinäre Konzeption der Translatorik ausgearbeitet, 1981 charakterisierte er das Grundlagenmodell des Translationsgefüges, das aus der Funktionsspezifität der interkulturellen Kommunikation gewonnen wurde. Damit wurde der Gegenstandsbereich der Translatorik abgesteckt und seine einzelnen Objekte sowie die zwischen ihnen bestehenden Relationen spezifiziert.

Im Zentrum dieses Gefüges war der Translator selbst Hauptgegenstand. Die gesprochenen bzw. geschriebenen Texte interessierten die Translatorik insfern, als dass sie unter Bezugnahme auf andere Disziplinen, vornehmlich die Linguistik, eine exhaustive Kennzeichnung erfuhren. Sowohl der Translator, als auch die Texte als Originale und Translate und die Sprecher-Hörer¹ wurden unter dem Aspekt ihrer Eigenschaften untersucht und beschrieben; der Translator sollte hinsichtlich seiner Befähigung analysiert werden, wonach er fremde AS-Texte in äquivalente und adäquate ZS-Texte umwandeln kann. Von diesem Translationsmodell wurden auch die grundlegenden Aufgabenbereiche der Translatorik abgeleitet. Dazu gehörten folgende Fragestellungen:

- a) welche inneren translationsspezifischen Eigenschaften besitzen die Translatoren?

¹ Heute pflegt man präzisere Termini zu verwenden, und zwar „Ausgangstextproduzent“ und „Zieltextadressat“ im Unterschied zu gelegentlich und nicht adäquat gebrauchtem „Rezipienten“, der mit dem Zieltext nicht gemeint sein muss.

- b) welche translationsrelevanten Eigenschaften zeichnen die Texte im Translationsgefüge aus?
- c) welche translationsrelevanten Eigenschaften besitzen die ins Translationsgefüge involvierten Sprecher-Hörer und wie sind ihre Fähigkeiten, mit dem Translator zu kommunizieren?

Diese in disziplinärem Sinne konstitutiven Fragen konnten im Bereich der reinen bzw. der angewandten Translatorik um Fragen ergänzt werden, die deskriptiv-explikatives oder applikatives Wissen erbringen sollten. In den Terminen von F. Grucza (1990, 10) erfragt die reine Translatorik Eigenschaften und Funktionsweisen von Objekten, die angewandte dagegen folgendes:

- wie kann man das festgestellte Verhalten der Objekte steuern?
- wie kann man die eine oder andere Eigenschaft der Objekte verändern?
- wie kann eine gewünschte Funktionsfähigkeit der Objekte erzeugt werden?

Den translatorischen Forschungsgegenstand stellen Menschen, Prozesse und ihre Produkte dar, das Forschungsmaterial dagegen konkrete Translationsakte konkreter Translatoren. Der Vollzug dieser Akte erfolgt aus der Translationskompetenz als grundlegender Eigenschaft der zentralen Objekte des Translationsgefüges. Somit ist die Bestimmung der Translationskompetenz die Hauptaufgabe der Translatorik als Disziplin. Weiter gilt es, auch den Kenntniswert der besagten Kompetenz herauszufinden. Mit diesen Begriffen versuchte F. Grucza (ebenda) die disziplinäre Autonomie der Translatorik nachzuweisen, die auf ein besonderes Verständnis der Translationskompetenz gegründet ist; durch die negative Differenzierung gegenüber zwei monolingualen Kommunikationskompetenzen wird der Translationskompetenz ein Kenntnis- und auch Könnensmehrwert zugewiesen. Damit wurde ein weiteres Ziel der Translatorik formuliert, und zwar die Rekonstruktion des Regelwerks, das die Translationskompetenz fundiert.

Die Festlegung des Autonomiebereichs ermöglichte eine klare Ausgrenzung gegenüber anderen benachbarten Disziplinen, d.h. der Linguistik und Glottodidaktik. Alle drei Wissenschaftsgebiete besitzen zwar die gleichen Objekte in konkreten Kommunikationsrahmen, das Forschungsinteresse dieser Disziplinen konzentriert sich jedoch auf unterschiedliche Eigenschaften dieser Objekte. Eine theoretische Vertiefung dieser Unterschiede erfolgte im Jahre 1993 (F. Grucza), als es hieß, dass sich die Translatorik den Translatoren und ihren Translationshandlungen direkt zuwenden, sie als natürliche Ereignisse analysieren und infolgedessen die authentische Translationskompetenz rekonstruieren sollte. Damit trennte sie sich von der Translationslinguistik, was eine Übergangsetappe der Wissenschaft von der Translation auf ihrem Wege zur Erlan-

gung der Autonomie darstellt. Die Translationslinguistik beschränkte ihren Forschungsschwerpunkt auf Texte, d.h. auf die intertextuell-interlingualen Relationen zwischen Original und Translat, was die Untersuchung der zwischen ihnen bestehenden Äquivalenzrelationen bedeutete. Dies galt eine Zeit lang als die zentrale Aufgabe dieser Übergangsdisziplin.

Innerhalb der Translatorik entstanden ferner eine holistische und eine systematische Translationstheorie mit wesentlichen Unterschieden. Die Aufgabe der holistischen bestand darin, die spezifischen Eigenschaften des Translators im Zusammenhang mit den übrigen Faktoren seiner "inneren" kommunikationsrelevanten Ausstattung zu erklären. Eine systematische Translationstheorie dagegen war dazu verpflichtet, bis zu den primären, konstitutiven Faktoren der menschlichen Translationsfähigkeit vorzudringen. Mit einer solchen Vorgehensweise wurde zugleich die althergebrachte Tendenz überwunden, die menschlichen Translationshandlungen ausschließlich auf rein sprachliche Handlungen und nur im interlingualen Raum zu beziehen. F. Grucza postulierte, mit dem Translationsbegriff neben den sprachlichen Handlungen auch die sie begleitenden nicht-sprachlichen Handlungen in gestischem und mimischem Bereich zu erfassen. Er forderte für die Translatorik, dass sie sich mit interlingualen Translationshandlungen als einer gewissen Subkategorie und dann mit zwischennationalsprachlichen Translationshandlungen beschäftige. Dieses Postulat bedeutete eine Überwindung und Erweiterung des beschränkten Anspruchs der sich vornehmlich literaturwissenschaftlich definierenden Übersetzungswissenschaft.

Natürlich muss die auch für Polen offensichtliche Tatsache festgestellt werden, dass die Translatorik weder in einem theoretisch-konzeptionellen noch in einem praktischen Vakuum ins Leben gerufen wurde und dass, wie es in anderen europäischen Ländern der Fall war, in Polen seit ein paar Jahrhunderten zuerst die sog. „heiligen“ Texte, dann in der Regel gleichermaßen die relevanten literarischen übersetzt und popularisiert wurden. Es vollzog sich aber ein Paradigmenwechsel für die Forschung auf diesem Gebiet, und man begann die Ausgangstexte nicht mehr als sakrosankte Entitäten, sondern als Handlungseinheiten im kommunikativen Kontext zu betrachten. Darauf aufbauend verwirklichte sich die innere Diversifikation dieser Disziplin, so dass für einen unkonspirativen Einzug der Wissenschaft vom Dolmetschen Tür und Tor offen standen. Die Dolmetschpraxis lässt sich zwar bis in die Zeit nach dem biblischen Babelturm zurückdatieren, aber die Flüchtigkeit der gesprochenen Texte sowie das Fehlen von technischen Möglichkeiten ihrer Fixierung verurteilte sie bis dahin zur fast belanglosen Zweitrangigkeit und verdrängte sie somit auf eine weniger wichtige Position eines für die Translation in Frage kommenden Stoffes.

Die nächste Leistung von F. Grucza betrifft die Fundierung des Kompetenzbegriffes, was sowohl für die reine Translatorik als auch für die Translationsdidaktik von grundlegender Bedeutung war. Es entstand ein vollständiges

Stratifizierungsmodell der Kompetenzen, und zwar von der Sprachkompetenz, über die kommunikative Kompetenz, Kommunikationskompetenz, bis hin zu der Kulturkompetenz. Denn, worauf F. Grucza oftmals hinwies, die Translatorik darf es nicht bei der Untersuchung der sogenannten rein sprachlichen Erscheinungen bewenden lassen. Ihre Forschungsperspektive muss notwendigerweise um den Kulturaspekt erweitert werden.

Eine weitreichende wissenschaftliche Vertiefung erfuhr diese Problemstellung in der Arbeit von A. Małgorzewicz (2012) „Die Kompetenzen des Translators aus kognitiver und translationsdidaktischer Sicht“, die am effektivsten die Kriterien des anthropozentrischen Paradigmas erfüllt, indem sie die Kompetenzen des Translators in der metakognitiven und strategischen Dimension untersucht. In den ganzheitlichen Analysen des komplexen Bereichs der kognitiven Kompetenz unterscheidet Małgorzewicz die folgenden, für die Realisierung des Translationsprozesses grundlegenden und in der Kognition des Translators angesiedelten Teilkompetenzen wie: die assoziative Kompetenz, die inferenzielle Kompetenz, die Recherchierkompetenz als Subkompetenz der Translationskompetenz, weiter auch die translationsstrategische Kompetenz, die durch die Konstruktion der Translationsaufgabe und ihre Realisierung im Translationsgefüge ihr Ziel erlebt. Als Hauptkompetenz betrachtet Małgorzewicz die translatorische Kompetenz, die den Kognitionsraum des Translators mit dem erforderlichen sowohl deklarativen als prozeduralen Wissen auffüllt, die sie einer detaillierten typologischen Differenzierung unterzieht. Darüber hinaus berücksichtigt die Forscherin noch die sozio-kognitive Kompetenz des Translators, weil die (Re-)Konstruktion von Bedeutung ein Produkt der Sozio-Kognition ist.

Die Leistungen der polnischen Germanistik für die germanistisch profilierte Translatorik verstecken sich natürlich nicht in ihrer Ganzheit „hinter dem Rücken“ von F. Grucza. Der Gerechtigkeit halber sollte man zwei Richtungen in das retrospektive Verzeichnis aufnehmen, die ein dokumentarisches Zeugnis von einem konkreten und grundlegenden Beitrag seitens der germanistischen Linguistik ablegten, und zwar die bilinguale Systemäquivalenzforschung und die Übersetzungsäquivalenzforschung. Für die translatorischen Belange lieferte man unzählige linguistische Arbeiten aus dem konfrontativ-kontrastiven Bereich, die den systemhaften Vergleich von verschiedenen Spracherscheinungen des Polnischen und des Deutschen auf unterschiedlichen Ebenen des Sprachsystems sowie die Erforschung der Interferenz zum Ziel hatten. Das Ergebnis waren viele Beschreibungen von Einzeläquivalenzrelationen auf der Systemebene und die Bildung von Äquivalenzpaarenlisten, die sowohl in der Praxis als auch in der Translationsdidaktik einen Basiswert besitzen. Die Ausarbeitung dieser Themen finden wir z.B. in den Publikationen von A. Szulc, R. Lewicki, A. Kątny, Z. Weigt, u.v.a. Einen weiteren Problembereich betrafen die Untersuchungen von bilingualen Äquivalenzrelationen zwischen Texten. Die konzeptionelle Aus-

gangsbasis für diesen Teil der Forschung war in der Auffassung von A. Szulc (1982)² verankert, daß nämlich die bilinguale Äquivalenzrelation nur auf der Textebene, und zwar zwischen Texten-Originale und ihren Translaten methodologisch anzusiedeln und zu untersuchen ist. Eine detaillierte Ausarbeitung dieser Konzeption erfolgte dann 1991 in der Monographie "Zum Problem der bilinguale Äquivalenz lexikalischer Einheiten" von J. Żmudzki. Den zentralen Postulaten der Translatorik kommt direkt die Arbeit „Konsekutivdolmetschen. Handlungen, Operationen, Strategien“ von J. Żmudzki (1998) entgegen, die ein kommunikativ-kognitiv-psycholinguistisch fundiertes Modell des Konsekutivdolmetschens darstellt. Sie eröffnete eine neue Perspektive für die Dolmetschforschung, formulierte neben weiterführenden methodologischen Implikationen auch viele Desiderate und steckte neue Ziele ab.

Institutionalisierung der germanistischen Translatorik in Polen

Die Institutionalisierung der Translatorik ging mit der Entwicklung der Translationsdidaktik einher. Beide sind zunächst einmal Anfang der 60-er Jahre (Grucza 1996, 31) aus den praktischen Bedürfnissen des Alltags hervorgegangen, als nämlich die Nachfrage nach Übersetzern (und Dolmetschern) insbesondere im Bereich der Politik, Wirtschaft, Technik, des wissenschaftlich-technischen Fortschritts und speziell seines Transfers deutlich spürbar wurde. Die Notwendigkeit, Probleme des Fachkräftemangels auf diesem Gebiet zu lösen, regte bestimmte didaktische Aktivitäten an, die zur Gründung der ersten Übersetzer Schule an der Warschauer Universität 1963 führten. Das so entstandene Hochschulstudium für Fremdsprachen hatte vordergründig die Ausbildung von Übersetzern und Dolmetschern zum Ziel, existierte zudem im außerphilologischen Raum und, wie F. Grucza feststellte (derselbe: 32), ohne notwendige Akzeptanz und Unterstützung der damaligen Neuphilologen. Als Berufsstudium ohne Magisterabschluß und als Konkurrent der Neuphilologien konnte es sich in der damaligen universitären Hochschullandschaft nicht lange behaupten. Den Absolventen wurde ebenfalls ein schweres Schicksal beschied; sie stießen formal-beruflich ins Leere: als Fremdsprachenlehrer durften sie nämlich nicht angestellt werden, umso weniger als Übersetzer bzw. Dolmetscher, weil es sowohl einen solchen Beruf als auch entsprechende Planstellen im ministerialen Berufsverzeichnis der damaligen Zeit nicht gab. Als Konsequenz herrschten auf dem Arbeitsmarkt ziemlich chaotische Zustände.

Erst in der nächsten Etappe der institutionellen Entwicklung erfolgte die eigentliche Etablierung der Translatorik. Den spezifischen Raum gab dieser Disziplin das 1972 gegründete Warschauer Institut für Angewandte Linguistik, des-

² Vgl. Szulc A. 1983, Kontrastive Analyse und Interferenz. Referat gehalten an der Konferenz 6 – 7.12.1982 in Mogilany bei Krakau/Polen.

sen Konzeption und Leitung F. Grucza zu verdanken ist. Das Institut war eigens dazu berufen, außer Wahrnehmung didaktischer Aufgaben und Ziele, darunter natürlich der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung, gleichermaßen die Forschungen in vielen Bereichen der Angewandten Linguistik, darunter auch der Translatorik, zu betreiben. Aber erst die Schaffung einer getrennten Abteilung für Translatorik in der Struktur dieses Instituts 1977 und somit die Begründung der institutionellen Autonomie dieser Disziplin hat tatsächliche Möglichkeiten eröffnet, eine wissenschaftliche Selbstbestimmung und disziplinäre Eigenständigkeit in Form von Forschungsprojekten und ihren Realisierungen durchzuführen. Zu den grundsätzlichen Aufgaben gehörten die Erarbeitung von adäquaten Modellen des Translators und die Ausbildung von Translatoren.

Auf dem polnischen Arbeitsmarkt wurde diese Berufsgruppe mittlerweile immer größer, unabhängig von dem Grad ihrer Qualifikation. Alle suchten bald nach Kriterien ihrer qualitativen Identität und eine institutionelle Repräsentation, die die Interessen dieser Berufsgruppe in vielerlei Hinsicht vertreten konnte. 1981 kam es zur Gründung des Verbandes Polnischer Übersetzer (*Stowarzyszenie Tłumaczy Polskich*), der nicht nur die bis dato privilegierten Übersetzer literarischer Texte, sondern auch die zahlreicher vertretenen Übersetzer der Fachtexte in technischem Bereich, die vereidigten Übersetzer, Gerichtsübersetzer/-dolmetscher, Konsekutivdolmetscher und Kabinendolmetscher vereinigte. Neben der allgemeinen Wahrung der Berufsinteressen entwickelt dieser Verband noch folgende Aktivitäten: Rechtsschutz, Rechtshilfe, Wahrung der Berufsethik und des qualitativen Niveaus der translatorischen Arbeit und ihrer Effekte, Schulungen sowie Weiterbildungskurse, Organisierung von Kongressen, Konferenzen, Work-Shops, Forschungen vorwiegend im Bereich der Translationstechniken und -prozesse, der Terminologie, der Fachtexte, Verlagsarbeit, Zusammenarbeit mit anderen Institutionen. Die fortschreitende Diversifikation des translatorischen Arbeitsmarktes ließ im Jahre 1990 eine neue Organisation der Übersetzer und Dolmetscher entstehen, und zwar die *Polnische Gesellschaft der Übersetzer für Wirtschaft, Rechts- und Gerichtswesen* (TEPIS). Sie sollte laut ihrer Satzung die Berufsinteressen einer der zahlenmäßig größten und sehr produktiven Gruppe der Übersetzer repräsentieren. Am 5. Juli 1996 wurde ein anderes Gremium gegründet, der Rat Polnischer Übersetzer (*Rada Tłumaczy Polskich*), den die hervorragenden Vertreter der translatorischen Praxis und Theorie, wie es in der Satzung heißt, bilden sollten. Außer der Repräsentation der Interessen dieser Berufsgruppe nach außen ist dieses Organ mit entsprechender Urteils- und Entscheidungskraft in den wesentlichen beruflichen, Ausbildungs- und satzungsmäßigen Angelegenheiten der polnischen Übersetzer ausgestattet. Zur Grundlage der obigen Kompetenzen wurde die hohe Autorität der den Rat bildenden Persönlichkeiten erklärt.

Die genannten Repräsentationsgremien wurden parallel zu der Weiterent-

wicklung bzw. Neugründung einer ganzen Reihe von universitären Hochschuleinrichtungen Ende der 80-er und Anfang der 90-er Jahre gebildet. Sie hatten zum Ziel, entweder translatorische Forschungen und Ausbildung von Translatoren zu betreiben oder eine Kombination der ersten mit einem Fremdsprachenstudium einzugehen und zu realisieren.

Mittlerweile gibt es also außer dem renommierten *Institut für Angewandte Linguistik* (ILS) an der Warschauer Universität, das Zentrum für übersetzungs-wissenschaftliche Forschungen und Studien der Universität Łódź (*Ośrodek Badań i Studiów Przekładowych Uniwersytetu Łódzkiego*), ferner die Übersetzer- und Fremdsprachenschule der Adam Mickiewicz-Universität in Posen (*Szkoła Tłumaczy i Języków Obcych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza*), die Hochschule für Fremdsprachen und Ökonomie in Tschenstochau (*Wyższa Szkoła Języków Obcych i Ekonomii w Częstochowie*), wo auch die Übersetzungsausbildung im Programm steht, und schließlich das Übersetzerstudium der Jagiellonen Universität in Krakau (*Studia dla Tłumaczy Uniwersytetu Jagiellońskiego*). Andere, darunter auch private Sprach- und Übersetzerschulen bieten sich insbesondere in der letzten Zeit als die sog. leichtere Alternative für Kandidaten der Germanistik an, obwohl ihr Status, wie den verbreiteten Werbe-materialien zu entnehmen ist, lediglich auf eine Kollegebene schließen lässt.

Diese dynamischen Aktivitäten bewirkten eine Art Gärungsprozess innerhalb der bestehenden germanistischen Institute an den polnischen Universitäten und Hochschulen, so dass die Translatorik Einzug in die Lehr- und Forschungsprogramme der germanistischen Hochschuleinrichtungen gefunden hat. Zunächst beobachtete man Ende der 80-er Jahre ein „Sich-Einschleichen“ des Übersetzens von vorwiegend literarischen Texten in den Deutschunterricht. Dann wurden ganze translatorische Spezialisierungen in den traditionellen und nicht weiter ausdifferenzierten Germanistikstudienprogrammen installiert. Mittlerweile gehören sie zum festen Bestandteil der Lehrprogramme in fast allen polnischen Germanistikinstituten an und nur in einigen wenigen wird der Translationsunterricht lediglich als Erweiterung des Deutschunterrichts aufgefasst und praktiziert³. In der ersten Hälfte der 90-er Jahre sind sogar einzelne Lehrstühle für Theorie der literarischen Übersetzung entstanden, die speziell in diesem Bereich Ausbildung und Forschung betreiben. Dies ist z.B. der Fall an den Universitäten in Posen und Krakau.

Eine andere Möglichkeit der Spezialisierung innerhalb der neuphilologischen Ausbildung stellt der translatorische Fachstudiengang als eine Alternative zu der glottodidaktischen Ausbildung dar, die im Institut für Germanistik der Jagiellonen-Universität, im Institut für germanische Philologie der Adam Mickiewicz-Universität in Posen, im Institut für Angewandte Linguistik an derselben

³ Das Übersetzen von Texten im Deutschunterricht sollte mit dem Einsatz der sogenannten übersetzerisch-grammatischen Methode des Deutschunterrichts in keiner Weise identifiziert werden.

Universität sowie im Institut für Germanistik und der Angewandten Linguistik an der Marie Curie-Sklodowska-Universität zu Lublin zur Zeit angeboten wird. Außer in den genannten Hochschulen beinhalten solche didaktischen Programme anderer Germanistikinstitute wie z.B. in Rzeszów, Łódź, Breslau, Stettin und Danzig eine weitere Möglichkeit, Magister-, bzw. Doktorandenseminare im Bereich der Translatorik zu besuchen sowie im Rahmen entsprechender Projekte zu forschen. Daran ist die disziplinäre Konstitution dieses Wissenschaftsgebietes deutlich erkennbar, und zwar die Existenz der reinen Translatorik und der angewandten. Die reine verfolgt das Ziel, adäquate Translator- und Translationsmodelle zu erstellen, die angewandte dagegen liefert das anwendbare Wissen, das die effektive Ausbildung von Translatoren ermöglicht.

Herausforderungen der Gegenwart

In seinen vielen Arbeiten beweist F. Grucza, dass Translation, d.h. Übersetzen und Dolmetschen im allgemeinen Verständnis, keine Kunst an sich ist, sondern lern- und lehrbar ist. Das wichtigste Ziel der Ausbildung von Translatoren ist demnach immer die „Vermittlung“ einer entsprechenden Translationskompetenz. Leider weisen die Methoden der Herausbildung von Translationskompetenz immer noch Defizite auf. Dieser Zustand resultiert aus der Tatsache, dass alle bis heute formulierten Theorien des Translators fälschlicherweise von der Existenz einer einzigen spezifischen Translationskompetenz ausgehen, während man doch in der Praxis mit verschiedenen Kategorien der Translationskompetenzen konfrontiert wird. Weil die Translationsdidaktik mit der Glottodidaktik viele Gemeinsamkeiten besitzt, sollten beide eine Methodik des Translationsunterrichts generell erarbeiten, die das didaktische Verhalten des Lehrers und des Lerners erfasst und effektive Strategien für beide Aktantengruppen erarbeitet. In diesem Bereich gibt es spürbare Bedürfnisse einer Zusammenarbeit mit ausländischen Partnern. Trotz der zunehmenden praxisorientierten Ausrichtung von heutigen universitären Hochschulprogrammen kann man innerhalb der universitären Politik der Hochschulbildung generell zwei gegenläufige Tendenzen und Einstellungen beobachten, und zwar einerseits die Hebung der besagten universitären Hochschulbildung auf ein höheres Niveau der Allgemeinbildung als Reaktion auf die Unmöglichkeit, mit der Diversifikation der „praktischen“ Berufswelt Schritt halten zu können, andererseits aber den nachhaltigen Druck von der Welt der Praxis.

Die erste, erfreulicherweise im Abklingen begriffene Tendenz resultierte aus der traditionellen Überzeugung bzw. einer Art „akademischen Bewusstseins“, nur der absolutisierten Wahrheit als Pflicht dienen zu müssen. Als Konsequenz einer solchen konservativen Haltung wurden die Belange der praktischen Berufswelt mit wenig Interesse bedacht und von entsprechenden ministe-

rialen Instanzen nicht gebührend wahrgenommen. Offiziell gibt es also bis heute nur den Beruf des Philologen, der Beruf des Translators (als Übersetzer/Dolmetscher) und des Fremdsprachenlehrers dagegen erfährt erst eine sukzessive Anerkennung vom Gesetzgeber infolge der steigenden Bedürfnisse der Praxis insbesondere in dem weit geöffneten Kommunikationsraum der EU. In dieser dynamischen Situation dürfen die Translatoren ihre Hochschulausbildung nicht nur (wie früher) unter dem Deckmantel der jeweiligen Neuphilologie durchziehen, indem sie im Endeffekt durch die Philologisierung zu Diplomphilologen gemacht werden, sondern zunehmend auch in den Abteilungen und Instituten für Angewandte Linguistik. In der Realität erfährt der altbekannte Philologe als Beruf eine unzweifelhafte und unaufhaltsame Profilauflösung, der die immer konkreter werdenden Bedürfnisse der Berufswelt gegenüberstehen. Sie sind so groß, spezifisch und umfangreich, dass Zweifel bestehen, ob die auch mittlerweile bereicherten germanistischen Studienprogramme diese Ausbildungsaufgabe als zumutbare Herausforderung bewältigen können. Sehr kritisch hat sich dazu bereits F. Grucza (1996: 35) geäußert, weil die germanistischen Institute didaktisch und technisch darauf nicht vorbereitet seien. Außerdem übernehmen viele Germanisten diese didaktischen Aufgaben ausschließlich auf der Basis eigener praktischer Erfahrungen als Übersetzer oder Dolmetscher, was nicht ausreichend ist. Aber diese Lage kann sich ändern, wenn die Universitätsprogramme lebensnaher gestaltet werden und die Attraktivität der Translatorik als Wissenschaftsdisziplin in einem größeren Maße als bis jetzt erkannt wird.

Interessant in dieser Diskussion erscheinen die Konzeption und das Postulat von J. Pieńkos (1993: 357). Er meint, dass man in Anbetracht einer solchen Sachlage von jedem Absolventen einer Neuphilologie das verlangen sollte, was im Rahmen seiner beruflichen Tätigkeit erwartet wird, d.h. die Fähigkeit, Texte zu übersetzen. Daher fordert er konsequenterweise, dass man die Translatorik und die translatorische Ausbildung zum Pflichtfach in einer jeden neuphilologischen Studienrichtung an den Hochschulen und Universitäten in Polen erheben sollte. Pieńkos entwickelt im Zusammenhang damit einen Katalog von entsprechenden Postulaten an das Programm der Translationsdidaktik, die folgendes umfassen:

den programmierten Erwerb von elementaren Kompetenzen in der AS und ZS durch Studierende;

Vereinigung der Theorie mit der Praxis als Vermittlung von grundsätzlichen Strategien, Methoden und Techniken der Translation mitsamt dem dazugehörigen Spezial- und Fachwissen und der jeweiligen Kultur;

Herausbildung einer generellen Fähigkeit, stabile Äquivalenzen zu erkennen und okkasionelle Äquivalenzen zu kreieren; beides als konstante Elemente einer Translationsdidaktik.

Eine sehr interessante Lösung im Sinne einer modernen Germanistik bietet das Institut für Germanistik der Jagiellonen-Universität an. Das u.a. von Prof. E. Tabakowska, Dr. Z. Berdychowska und Dr. habil. A. Dębski erarbeitete Spezialisierungsprogramm *Translation im Germanistikstudium* umfasst zwei Module: das Grundstudium der theoretischen und praktischen Translatorik ab dem 7. Semester und in unmittelbarem Anschluss daran das 2-jährige Aufbaustudium für Absolventen der Germanistik. Fachtexte der interkulturellen Kommunikation bilden die Materialbasis des Programms in den beiden Modulen. Laut Richtlinien konzentriert sich viel Unterrichtsarbeit auf die translatorische Textexegese entsprechender Textsorten bzw. Textklassen. Sehr umfangreich und ausdifferenziert ist das Programm des Aufbaustudiums, wo konkrete Fähigkeiten im Übersetzen, Simultan-, Konsekutiv- und sogar Flüsterdolmetschen ausgebildet werden.

An der A. Mickiewicz-Universität in Posen gibt es seit fünf Jahren eine separate Studienrichtung Angewandte Linguistik am Lehrstuhl für Glottodidaktik und Translatorik. Die Translatorenausbildung beginnt hier im 3. Studienjahr mit dem Grundlagen der Translatorik in Form von Vorlesungen, Seminaren und praktischen Übungen. Im 4. Studienjahr kommen die Translationstheorie und -technik sowie praktische Übungen im Konsekutivdolmetschen hinzu. Das 5. Studienjahr ergänzt die Inhalte um Spezialisierungsübungen und monographische Vorlesungen. Für Studenten dieser Spezialisierung wird ein Magisterseminar angeboten.

Das Institut für Germanistik an der Marie Curie-Sklodowska-Universität in Lublin versucht ebenfalls, den Anforderungen der praktischen Berufswelt entgegenzukommen, indem zwei autonome Studiengänge mit translatorischer Fachausbildung installiert wurden. Die translatorische Spezialisierung existiert also einerseits im aktuellen germanistischen Gesamtausbildungsprogramm seit acht Jahren, andererseits im Rahmen der strukturell autonomen Abteilung für Angewandte Linguistik erst seit zwei Jahren. Das translatorische Programm umfasst die theoretische und praktische Ausbildung und wird in Form von Übungen, Seminaren und Vorlesungen durchgeführt. Darüber hinaus werden auch Magisterseminare angeboten. Parallel zur Realisierung von konkreten didaktischen Aufgaben laufen translationswissenschaftliche Forschungsprojekte, im deren Rahmen Einzelmodelle von bestimmten Translationsarten sowie entsprechende Kompetenzbilder der Translatoren erarbeitet und als didaktische Ziele definiert werden. Das allgemeine Modell des Konsekutivdolmetschens ist bereits erstellt worden. Die Bildung von explikativ-applikativem Wissen in den genannten Bereichen ermöglicht eine permanente Optimierung der laufenden Programme.

Die heutige Translatorik in Polen erforscht folgende Gegenstandsbereiche als Sondersorten der Translation, und zwar das Übersetzen, das Konsekutiv-,

Simultan-, Blatt- und das Flüsterdolmetschen. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt lassen sich unter den aktuellen Forschungstrends folgende Themenbereiche feststellen: Fachsprachspezifik, Fachkommunikation, Fachtexte unter dem Aspekt der Textsortenmuster, Fachterminologie, Interkulturalität und translatorische Kulturkomparatistik, Translationsprozesse unter psycholinguistischem Aspekt und schließlich didaktisch-applikative Translationsmodelle im Rahmen der Translationsdidaktik. Von der Translatorik erfuhr die Kollokationsforschung eine neue Motivation und eine Erweiterung ihres Gegenstandes um praxisspezifische Aspekte der Translationsrealität; es werden nämlich die Adjektiv-Substantiv-Kollokationen im Original und Translat auf der Systemebene und zur Bestimmung des jeweiligen Textsortenmusters untersucht (Lublin und Posen). Die Adjektiv-Substantiv-Kollokationsforschung konzentriert sich ferner auf den Aspekt der einselsprachlich-kulturellen Spezifik der attributiv profilierten Begriffe in den Gebrauchstexten (im Sinne der semantischen Konstrukte), weil die Attribuierung in den Adjektiv-Substantiv-Kollokationen das einselsprachliche Weltbild mitprägt. Dieses Forschungsinteresse resultiert aus der Translationspraxis, wo die Sprach- und Kulturspezifik dieser festen Syntagmen seit langem gut bekannt ist und diese Elemente von vielen angehenden Translatoressen als "Stolpersteine" empfunden werden.

Die Sprachspezifik betrifft auch die Fachtexte und ihre Fachübersetzungen, in denen einerseits der Gebrauch von Präpositionen, Personaldeixis, Partizipien, Abtönungspartikeln, Personennamen, Eigennamen, andererseits ihre Textsortenmuster unter dem Aspekt ihrer Fachdeterminanz untersucht werden. Gemeint sind Texte mit unterschiedlicher Textsortenzugehörigkeit. In die Problematik der Fachtexte gehört auch ihre interlingual unterschiedliche Referenzstruktur mit hinein, die als textmustercharakterisierende und -stiftende Konstituente der Fachtexte identifiziert wird. Darauf aufbauend wird auch die Bestimmung der betreffenden Textsorten vorgenommen (Krakau, Posen, Lodz, Warschau). Dazu gesellen sich ferner die Arbeiten über Gebrauchstexte im Rahmen der Unternehmenskommunikation und -kultur (Posen), der Verwaltungskommunikation (Lublin - UMCS), der Werbekommunikation (Lublin - UMCS) sowie über die einzelnen Textsorten wie Prospekte und Gebrauchsanweisungen. Mit dem Problem der Fachlichkeit der Texte hängt auch der Bereich der Fachlexik zusammen. Es werden verschiedene Fachwortschatzvarianten je nach Fachkommunikationsgebieten bestimmt und der Fachwortschatz hinsichtlich seiner Fachspezifik lexikologisch-lexikographisch definiert, so dass mittlerweile immer mehr Fachwörterbücher, Fachlexika und Wörterbücher der Fachtermini veröffentlicht werden. Zu den gefragtesten Fachkommunikationsgebieten gehören: Wirtschaft, Industrieproduktion in vielen Branchen, Handel, Recht, Medizin, Werbung, Politik, Presse, Sport. Die Terminologieforschung erlebt z. Z. einen regelrechten Boom in Polen.

Die Interkulturalität und translatorische Kulturkomparatistik bilden einen ziemlich neuen Teilbereich der translatorischen Forschungen, in dem der Bedarf in absehbarer Zeit steigen wird. Zu den aktuellen Themen gehören: Ethnien im sprachlichen Alltag (Posen, Krakau), Übersetzung von Schlüsselbegriffen und –wörtern der polnischen und deutschen Kultur, Bildung von Systemen der einzelspezifischen Distinkтивitäten und ihre Übersetbarkeit, sprachliche Weltbilder im Original und Translat in den Werken der jeweiligen Nationalliteratur (UMCS Lublin, Posen), sprach- und kulturspezifische Metapherbildungen in den ausgewählten Werken der jeweiligen Nationalliteratur (in der Relation Original - Translat).

Im Zentrum des Forschungsinteresses der Translatorik steht nach wie vor die Erforschung der Kompetenz des Translators, ferner die Modellierung von Translationsprozessen innerhalb des mental-kognitiven Bereichs des Translators und in Abhängigkeit von der jeweiligen Translationsart. Auf diesem Gebiet werden Untersuchungen durchgeführt, die z.B. die Modellierung des Blattdolmetschens zum Ziel haben (UMCS Lublin, Posen). In diesem Rahmen wird auf experimenteller Basis gearbeitet, um die prozessuale Dimension des Blattdolmetschens einer Deskription unterziehen zu können. Unter Bezugnahme auf unterschiedliche Fachtexte wird der Frage nachgegangen, welche prozessspezifischen Korrespondenzen zwischen Blatt- und Konsekutiv-, zwischen Blatt- und Simultandolmetschen bestehen. Diese Fragestellung besitzt eine besondere Relevanz für die Dolmetschdidaktik.

Die Untersuchungen zum Konsekutivdolmetschen generieren folgende aktuelle Fragen: wie werden die gängigen Notationssysteme von den professionellen Translatoressen benutzt, d.h. in welchem Umfang und wie modifiziert, reduziert bzw. erweitert? (speziell im Institut für Angewandte Linguistik an der UAM Posen) Was determiniert die Auslassungen, was die Expansionen im Translattext? Ferner werden die modellhaft ermittelten Problemlösungsstrategien beim KSD auf eine didaktische Anwendung hin verarbeitet.

Einen weiteren Teil der gegenwärtigen Forschungsprojekte im Rahmen der polnischen Translatorik bilden die folgenden Themenbereiche: die multimediale Translation infolge der Expansion von Kommunikations-Medien als Trägern von spezifischen Kommunikaten, die einen sehr hohen Grad an Erkenntnis- und Forschungsattraktivität besitzen (an der Fakultät für Angewandte Linguistik der Universität Warschau, im Institut für Germanistik und Romanistik an der UAM Posen). Zu den Themen gehört ferner die Erforschung der diskursiven Bestimmung der Texte, des Textverständens, der translatorisch determinierten Interpretation von Diskurs-Texten (insbesondere die intertextuellen Relationen und Bezüge als Translationsproblem), ihres Einflusses auf den kognitiven, von einer realisierten Translationsstrategie abhängigen Transfers. Aber zu den größten Herausforderungen der polnischen Translatorik heute gehört zweifelsohne die

Erforschung des bio-neuronalen Gehirnraumes des humanen Translators während des Vollzugs von translationsbedingten kognitiven Operationen. Die Forschungsmöglichkeiten bieten die zur Verfügung stehenden technischen Geräte der Visualisierung des Verlaufs von bioneuronalen Prozessen. Die empirische Untersuchung einer solchen Gehirnaktivität im Translationsprozess ergibt die Fixierung der funktionalen Gehirnresonanz beim Vollzug von unterschiedlichen Aufgaben. Von der experimentell orientierten Translatorik kann man erst seit über 6 Jahren sprechen, die die Frage nach der Relation zwischen Translationskompetenzen und Gehirn zu beantworten versucht. Dies bestätigt der eigentliche Initiator dieser Forschungsrichtung in der Polnischen Translatorik, S. Grucza (2013a, 2013b, 2013c) in seinem Artikel über die Forschungschancen der Eye-tracking-Translatorik : „Die moderne experimentell orientierte Translatorik kann heute bei den Versuchen, sich einen „Einblick“ in die Translationskompetenzen zu verschaffen, auf die Elektro- und Magnetenzephalographie (EEG, MEG), die strukturelle und funktionelle Magnetresonanztomographie (sMRI, fMRI) sowie auf das Eye-Tracking zurückgreifen.“ Eine institutionelle und materielle Verankerung bekam die Eye-Tracking-Translatorik in Form des eingerichteten Labors für Experimentelle Eye-Tracking-Linguistik an der Fakultät für Angewandte Linguistik der Universität Warschau. Die experimentellen Untersuchungen im Rahmen einer so ausgerichteten Translatorik basieren auf den theoretischen Grundsätzen der Anthropozentrischen Translatorik von F. Grucza (1985, 1990). Im Fokus der Forschungsprojekte stand die Registrierung, Aufzeichnung der Augenbewegungen beim Übersetzen und Blattdolmetschen, weil die Augenbewegungen durch mentale Prozesse und mentale Prozesse durch Augenbewegungen indiziert werden. (vgl. S. Grucza 2013). Registriert und zu konkreten Daten verarbeitet werden bei den Bewegungen des Blicks seine Fixationspunkte, Fixationszeit, Sakkaden als Richtungen und Wege der Augenbewegungen sowie die Zeit ihrer Dauer. Als Ergebnis dieser Aufzeichnungen werden die sog. Heat-Maps erstellt. Bereits die ersten Resultate der so profilierten Forschungsprojekte erweisen sich als erfolgsversprechend.

Eine andere Forschungsmethode, die z.Z. in der Abteilung für Angewandte Linguistik im Institut für Germanistik und Angewandte Linguistik an der UMCS in Lublin experimentiert wird, beruht auf einer Verfeinerung der bekannten Lautes-Denken-Methode durch den Einsatz der Sprachsynthesizer, die eine präzisere Selbstbeschreibung der mentalen Prozesse beim Übersetzen und Blattdolmetschen ermöglichen und dadurch einen anderen „Zugang“ zu diesen Aktivitäten eröffnen.

In dem literaturwissenschaftlich angelegten Teil der Translatorik hingegen, wo man sich ausschließlich mit der Untersuchung von Übersetzungen literarischer Texte beschäftigt, ist eine neue Tendenz zu beobachten, die sich zum Teil als separatistisch-abtrünnig einstufen lässt. Eine bestimmte Gruppe von

Translationswissenschaftlern mit literaturwissenschaftlichem Profil (das Institut für Germanische Philologie an der UAM in Posen) will sich aus den Forschungsprägungen, dem Forschungsbereich und der -perspektive der Translatorik herausdefinieren, weil diese allzu stark linguistisch determiniert seien. Im Alleingang wird ein Versuch unternommen, eine neue (?) Disziplin zu etablieren, und zwar die Translatologie. Ihre Konkurrenzfähigkeit bleibt prinzipiell fraglich, weil ihr Anspruch infolge methodologischer Beschränktheit auf literarische Texte den Bereich des Dolmetschens draußen vor lässt.

Zum Schluss

Die Translatorik in Polen muss sich im gegenwärtigen Moment noch anderen Herausforderungen stellen, die sich aus der verstärkten interlingual-interkulturellen Kommunikation nach der EU-Erweiterung ergeben. Eine der wichtigsten Aufgaben besteht darin, durch die Steigerung der Kommunikationseffektivität die Integration in dem neuen Lebens- und Kommunikationsraum weiter zu fördern und zu entwickeln. Es bleibt also stark zu hoffen, dass die erfolgreiche Realisierung dieses Ziels in der neuen Gemeinschaft und Partnerschaft ungestört fortgesetzt und bleibende Errungenschaften verzeichnen wird.

Literatur :

- Biuletyn **TEPIS** (1996) 24. Warszawa.
- Grucza**, Franciszek (1981): Zagadnienia translatoryki. In: Grucza F. (Hg.), *Glottodydaktyka a translatoryka*. Warszawa. 9-27.
- Grucza**, Franciszek (1985): Lingwistyka, lingwistyka stosowana, glottodydaktyka, translatoryka. In: Grucza F. (Hg.), *Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka*. Warszawa. 19-44.
- Grucza**, Franciszek (1990): Zum Forschungsgegenstand und -ziel der Übersetzungswissenschaft. In: Arntz R./ Thome G. (Hg.), *Übersetzungswissenschaft. Ergebnisse und Perspektiven*. Tübingen. 9-18.
- Grucza**, Franciszek (1993) Interkulturelle Translationskompetenz: ihre Struktur und Natur. In: Frank A. P./ Maß K-J./ Paul F./ Turk H. (Hg.), *Übersetzen, verstehen, Brücken bauen. Geisteswissenschaftliches und literarisches Übersetzen im internationalen Kultauraustausch*. 158-171.
- Grucza**, Franciszek (1996): Wyodrębnienie się, stan aktualny i perspektywy świata translacji oraz translatoryki. In: Snopk J. (ed.), *Tłumaczenie. Rzemiosło i sztuka*. Warszawa. 10-45.
- Grucza**, Sambor (2013a): Heat maps, gaze plots ... and what next? The access to translations competences and translation processes. In: Grucza S./Płużyczka M./Zajac J. (Hg.), *Translation Studies and Eye-Tracking Analysis*. Frankfurt am Main. 15-31.
- Grucza**, Sambor (2013b): The Investigation of Translation Competence and Translations Processes. In: *Cognitiv-Diskursive Paradigm in Linguistics: Theoretical and Practical Issues*. Moscow: FSFEI HPE MSLU (Vestnik of Moscow state Linguistic University; Issue 4, 664,

Linguistics). 51-60.

Grucza, Sambor (2013c): Die Augen reden mächtiger als die Lippen: Eye-Tracking-«Einblicke» in die Sprache. In: *Einblicke in die deutsche Sprache, Kultur und Literatur. Forschungsparadigmen und Anwendungsbereiche*. Jahreskonferenz des Verbandes Polnischer Germanisten. (im Druck)

Kątny, Andrzej, (ed.)(2001): Języki fachowe, problemy dydaktyki i translacji. Olecko.

Lewicki, Roman (2002): *Przekład, język, kultura*. UMCS Lublin.

Malgorzewicz, Anna (2012): *Die Kompetenzen des Translators*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. Wrocław.

Pieńkos, Jerzy (1993): Przekład i tłumacz we współczesnym świecie. Warszawa.

Szulc, Aleksander (1983): Kontrastive Analyse und Interferenz. Referat an der Konferenz 6-7.12.1982 in Mogilany bei Kraków.

Weigt, Zenon (2002): Ausgewählte Probleme bei der Interpretation und Übersetzung deutscher und polnischer Fachtexte. In: *Translation and Meaning*. Maastricht.

Weigt, Zenon (2006): Fachtexte als Gegenstand der Didaktik. In: Franciszek Grucza (Hg.), *Texte Gegenstände germanistischer Forschung und Lehre*. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten 12.-14.Mai 2006, Toruń, Euro-Edukacja, Warszawa.166-174.

Żmudzki, Jerzy (1991): Zum Problem der bilingualen Äquivalenz lexikalischer Einheiten (polnisch-deutsch). UMCS Lublin.

Żmudzki, Jerzy (1998): Konsekutivdolmetschen. Handlungen - Operationen - Strategien. P. Lang, Frankfurt/M.

Żmudzki, Jerzy (2006): Texte als Gegenstände translatorischer Forschung. In: Franciszek Grucza (Hrsg.), *Texte Gegenstände germanistischer Forschung und Lehre*. Euro-Edukacja, Warszawa. 41-61.

Żmudzki, Jerzy (2008): Translationsdidaktik in den polnischen Germanistikinstituten. Realität und Anspruch. In: Franciszek Grucza (ed.), *Translatorik in Forschung und Lehre der Germanistik*, Euro-Edukacja Warszawa 71-96.

Żmudzki, Jerzy (2012): Das Problem der Bewältigung von Fremdheit in der Translation – Positionen und Perspektiven der Translationswissenschaft. *Lingwistyka Stosowana. Applied Linguistics. Angewandte Linguistik*. Tom 5 2012, Warszawa. 201-214.

Żmudzki, Jerzy (2014): Germanistische Forschung und Lehre in Polen heute – die germanistische Translatorik, ihre Forschungsparadigmen und Anwendungsbereiche im Kontext der Hochschulreform und der Anforderungen der Realität. In: Berdychowska, Zofia/Kołodziej, Robert/Zarychta, Paweł (Hg.), *Zeitschrift des Verbandes Polnischer Germanisten. Czasopismo Stowarzyszenia Germanistów Polskich* (2013, 2). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków. 397 – 405.

Retour vers le futur. Quelques repères commentés pour esquisser l'avenir de la linguistique appliquée (extrait du sommaire)

Johanna MIECZNIKOWSKI Vorwort

Jean-François DE PIETRO, Alexandre DUCHÈNE & Alain KAMBER : 100 numéros, ça se... pense

Section I: Situation sociolinguistique de la Suisse

- Walter HAAS Die Schweizer Sprachen an der Jahrtausendschwelle
- Federica DIÉMOZ Questions, méthodes et défis du plurilinguisme en Suisse

Section II: Linguistique générale / linguistique appliquée: quelles relations?

- Jean-Paul BRONCKART Une si féconde instabilité!!!
- Raphael BERTHELE Überlegungen zum Verhältnis von 'reiner' und angewandter Linguistik

Section III: Autour des compétences de communication: quelles perspectives pour la linguistique appliquée?

- Bernard SCHNEUWLY Pour une conception plurilingue de la notion de "compétence", "competence", "Kompetenz"...
- Peter LENZ Das Lernziel "kommunikative Kompetenz": Spuren der Geschichte im *Bulletin VALS/ASLA*

Section IV: Acquisition et / ou apprentissage

- Virginie FADEL LAUZON Learning contexts, stages, processes, paths and trajectories
- Daniel ELMIGER Une linguistique en interaction avec son application

Section V: Didactique des langues étrangères

- Ingo THONHAUSER Die Lernenden im Blickpunkt. Drei wegweisende Beiträge zur Fremdsprachendidaktik im aktuellen Kontext
- Francis CARTON Richterich, Corder, Holec: trois précurseurs en didactique des langues

Section VI: Nouvelles technologies et enseignement des langues vivantes

- Françoise ZAY & Isabelle RACINE Nouvelles technologies, innovation pédagogique?

Section VII: Espaces sociaux, publics et professionnels

- Alfonso DEL PERCIO Sprache in sozialen, öffentlichen und beruflichen Kontexten: Für eine kritische, angewandte Sprachwissenschaft
- Marcel BURGER Analyser des discours de l'intérêt citoyen: mises plurilingues et pluriculturelles et enjeux de recherche

Section VIII: Débats sociolinguistiques

- André TABOURET-KELLER Linguistique appliquée et sociolinguistique
- Stéphanie ANDREY Una retrospettiva sulla politica linguistica e sulla situazione del romanzo in Svizzera

Section IX: Traductologie Gary MASSEY & Maureen EHRENSBERGER-DOW Vom "Schattendasein" zur Interdisziplinarität: 35 Jahre Übersetzungswissenschaft im *Bulletin*

commandes reçues chez bulletin.Valsasla@unine.ch

Jean-Claude Bationo

Ecole normale supérieure / Université de Koudougou (Burkina Faso)

Märchen in DaF als Lern- und Kulturgut - Am Beispiel einer Abitursklasse in Burkina Faso

Zusammenfassung

Die Verwendung der Belletristik im Fremdsprachenunterricht trägt dazu bei, sprachliche und kulturelle Kompetenzen zu erwerben. Je nach Gattung kann sich Literatur einer spezifischen sprachlichen und kulturellen Kompetenz anpassen. Da die Sprechfertigkeit eine der sechs Grundkompetenzen ist, ist ihr Erlernen eine Notwendigkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache außerhalb Deutschlands wie in Burkina Faso. Deshalb versucht der vorliegende Beitrag, die Potenziale des Märchens auszunutzen, um die Sprechfertigkeit der Deutschlernenden zu entwickeln. Er bestimmt die Funktionen und die Ziele des Märchens als literarischer fiktionaler Text hinsichtlich des Erwerbs der Sprechfertigkeit und der sozio- und interkulturellen Kompetenzen der burkinischen Deutschlernenden. Darüber hinaus macht er deutlich, inwiefern Märchen in einer Abiturklasse didaktisch einsetzbar sind. Dafür werden Theorien der Märchendidaktik sowie der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik verwendet.

Schlüsselwörter:

Märchendidaktik – Kulturkunde – Sprechfertigkeit – Deutsch als Fremdsprache

Einleitung

Der Erwerb von sprachlichen und kulturellen Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht Deutsch stützt sich auf viele Methoden, darunter auch literarische Texte. Die Literaturdidaktik soll die Lernenden befähigen, ihre Lesekompetenzen zu fördern und ihre Sprechfertigkeiten zu optimieren (Bationo 2012 & 2013). Auch Märchen gehören in diese Kategorie. Sie sind Oralliteratur und damit wirksame Hilfsmittel für die Übertragung kultureller Werte einer traditionellen Gesellschaft: sie erklären den Ursprung der Menschheit und die kulturellen Aspekte eines Volkes. Im heutigen Dialog der Kulturen kann deshalb Märchendidaktik dazu dienen, interkulturelle Lernziele zu erreichen.

Dennoch scheint die Didaktik des Märchens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Burkina Faso keinen Stellenwert zu haben, wenn man die Lehrwerke *IHR und WIR plus* zugrunde legt. Dieses Fehlen von Märchenstoffen in Lehrwerken des Deutschunterrichts in Burkina Faso führt uns dazu, die Bedeutung von Märchen im Fach Deutsch als Fremdsprache zu analysieren.

Zuerst wird kurz über die Märchenforschung, dann über Märchendidaktik im Fremdsprachenunterricht referiert. Zuletzt wird ein methodisch-didaktischer Behandlungsverlauf für das grimmsche Märchen *Hänsel und Gretel* in einer Abitursklasse in Burkina Faso vorgeschlagen.

Landeskunde als Grundlage für Märchen im DaF-Unterricht

Der moderne Fremdsprachenunterricht zielt auch auf den Erwerb soziokultureller und interkultureller Kenntnisse. Diese neue Orientierung resultiert aus der Kritik der funktionalen Pragmalinguistik, die die Realitäten und die Bedürfnisse der Länder betrachtet, in denen die Fremdsprache Deutsch unterrichtet wird. Im Fremdsprachenunterricht Deutsch sollen nicht nur die Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören und Übersetzen erworben, sondern eben auch sozio- und interkulturelle Kenntnisse vermittelt werden. Wenn Kultur¹ vermittelt werden soll, müssen auch Literatur und Landeskunde in den Fremdsprachenunterricht eingebunden werden; denn Literatur, ebenso wie die Sprache, enthält kulturelle Werte. Sprache, Kultur und Literatur im Fremdsprachenunterricht dürfen also nicht voneinander getrennt werden.

Der Stellenwert der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht Deutsch wurde von einer Fachgruppe DaF des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen und des Goethe-Instituts im Oktober 1988 bestimmt. Diese Reflexionsgruppe definierte die Landeskunde als Kombination von Sprachvermittlung und kultureller Information, verbunden mit besonderen, über den Deutschunterricht hinaus wirkenden Aktivitäten. Die Landeskunde der deutschsprachigen Länder spielt eine große Rolle bei der Vermittlung kultureller Werte, indem sie Lernende für die kulturellen Unterschiede sensibilisiert und damit Vorurteile und Klischees abbauen hilft (ABCD-Thesen, 1990: 60).

Märchen können Teil einer solchen Landeskunde sein. Die Literaturosoziologie sieht in ihnen ein Abbild der Gesellschaft, ihrer Herrschaftsformen und ihrer Moral. Märchen werden einerseits als Transportmittel von Ideologien kritisiert und andererseits als dichterische Gestaltung sozialer Wunschträume der armen und ausgebeuteten Volksmassen positiv gedeutet (Lange, 2005: 20). Da Märchen in allen Völkern der Welt erzählt werden, d. h. eine internationale Verbreitung haben, ist dadurch ein Grundverständnis des Märchentyps und seiner

1 Die Kultur ist hier im Sinne von Kulturanthropologie zu betrachten, die nach Bachmann-Medick eine Wissenschaft von (fremden) Kulturen, von ihrer Erfahrung, Analyse und Darstellung ist.

Aussageweise gegeben. Das Märchen *Die Schildkröte und der Frosch* beispielsweise handelt von Missverständnissen und Versöhnung; es kann deshalb den Themenbereich Konflikt und dessen Lösung in den Klassen thematisieren (Mepin 2000: 76 f.).

Die Literaturpsychologie untersucht die Märchenwahrnehmung des Kindes. Nach den Erkenntnissen der entwicklungspsychologischen Forschung zum Jugendarter erzählen Märchen von den Problemen des Erwachsenwerdens (Röhricht, 2002: 389). Als Beispiel sei noch das Märchen *Die Spinne und die Weisheit*¹ genannt. Es erzählt von einer Spinne, die die ganze Weisheit der Welt sammelte und glaubte, dass sie das klügste aller Tiere war. Dann aber traf sie den Hasen, der klüger als sie war. Die Morallehre, die aus diesem Märchen gezogen werden könnte, ist, dass niemand dumm ist. Auf der Ebene der menschlichen Beziehungen soll den Schülern bewusst gemacht werden, dass ihre Mitschüler auch klug sind.

Zur Archäologie des Märchens

Die Märchenarchäologie, die die Spuren von einzelnen Märchen bis in die Antike und geografisch besonders nach Ägypten verfolgt, erweist, dass eine mündliche Überlieferung über Jahrhunderte stattfand. Die ersten schriftlichen Märchenentwürfe scheinen die ägyptische Erzählung von Anup und Bata um 1250 v. Chr. zu sein (Vaníčková, 2008:10). Andere Märchenmotive aus Griechenland und Italien handeln von Herakles, Perseus und den Argonauten. Eines der bekanntesten Märchenwerke der frühen Neuzeit ist das von Giovanni Francesco Straparola im Jahre 1550 herausgegebene Buch *Ergötzliche Nächte*. Ende des 17. Jahrhunderts erschienen in Frankreich Märchenwerke, vor allem von Charles Perrault. Seine im Jahre 1697 veröffentlichte Märchensammlung *Histoires ou contes du temps passé* hatte eine bedeutende Wirkung auf die Märchenentwicklung im ganzen europäischen Kulturraum im Allgemeinen und im deutschsprachigen insbesondere. Das Märchensammeln begann in Deutschland 1782 mit Johann August Musäus, der den ersten Sammelband, *Volksmärchen der Deutschen* (1782-1786), herausgab. Ihm folgten Benedikte Nauberts *Neue Volksmärchen des Deutschen* von 1789-1792 und Albert Ludwig Grimms Sammelband mit Märchen (1808), und schließlich Johann Gustav Büschings Volkssagen, Märchen und Legenden (1812). Nach diesen vier ersten Märchenautoren veröffentlichten die Gebrüder Grimm ihre Märchen im Jahre 1812, die nicht nur in Deutschland, sondern auch weltweit bekannt geworden sind. Sie haben etwa an die 200 Märchen gesammelt.

¹ Vgl. www.hekaya.de 21.01.15.

Erst im 20. Jahrhundert wurden Märchen von westafrikanischen angehenden Lehrern der ersten kolonialen pädagogischen Regionalschule in William-Ponty im Senegal gesammelt, transkribiert und ins Französische übersetzt. Unter diesen zahlreichen angehenden William-Ponty-Schülern sind als bekannteste Märchenautoren Bernard B. Dadié, Birago Diop, Amadou Hampaté Ba, usw. zu nennen. Für den damaligen französischen kolonialen Generalinspektor Westafrikas, Hardy (1913), sowie für den Schulleiter Monod (1913) ermöglichten die Bearbeitung und das Nachdenken über afrikanische Oralliteratur das Kennenlernen der Mentalität afrikanischer Schüler. (vgl. auch Lüsebrink, 2003: 62). Im 21. Jahrhundert tauchen schwarzafrikanische deutschsprachige Märchenautoren wie Daniel Mepin (2000), Yomb May (2000), Wekenon Tokponto (2003, 2014) auf und übersetzen z.B. Märchen von Mandela (2007).

Typologie und Struktur des Märchens

Viele Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass Märchen in drei Hauptteile strukturiert sind (vgl. Pöge-Adler, 2007: 183, Lange 2004): die Ausgangslage, den Handlungsverlauf und das Ende. Die Ausgangslage beschreibt die Hauptfigur in einer Konfliktsituation, in der sie gezwungen ist, sich auf ein Abenteuer einzulassen, um die Notlage zu überwinden. Dafür braucht sie Helfer oder Zauberkräfte. Der Handlungsverlauf schildert den Prozess der Bewältigung der Probe. Hier werden von dem Helden oft „bestimmte Eigenschaften wie zum Beispiel Mut, Ausdauer, Fleiß, Selbstaufopferung, Zielstrebigkeit, Gehorsam, Demut, Zurückhaltung, Entschlossenheit, Geduld“ usw. erfordert (Tokponto 2012: 27). Diese Eigenschaften erlauben es der Hauptfigur, die Probe zu bestehen, was zu einem Happy End der Geschichte führt. Das glückliche Ende der Zaubermärchen konstituiert das Wunderliche, die glückliche Überraschung und die Schönheit der Geschichte. Der Hauptfigur, die zum Misserfolg verdammt war, gelingt es, die zahlreichen Schwierigkeiten glücklich zu überwinden. Hierin besteht die Ästhetik der Märchen. Der Hörer oder Leser, der mit der Hauptfigur enttäuscht war und mit ihr litt, wird auch mit ihr glücklich.

Im westafrikanischen sowie im deutschen Zaubermärchen nimmt „dieses Glück meist die Form einer Hochzeit oder des Erbes einer Thronfolge an, also Macht, Reichtum und Schönheit. Die Heldin heiratet einen Prinzen; der Prinz wird Herrscher und beide leben glücklich bis an ihr Lebensende. So wird das deutsche Zaubermärchen durch ein glückliches Ende gekennzeichnet“ (Tokponto, 2012: 27). Ein Beispiel für ein kamerunisches Märchen nach solchem Muster ist *Die schönste Frau der Welt* von Mepin (2000: 11), das die Problematik der Auswahl der Lebensfrau herausstellt. Die Hauptfigur zögert zwischen der inneren und äußeren Schönheit der auszuwählenden Frauen. Die Schönheit des Herzens ist die beste. Nach einem langen ledigen Leben heiratet

er eine physisch weniger attraktive Frau, die aber innerlich schön ist, und lebt glücklich mit ihr und den gemeinsamen Kindern. Unter den deutschen Märchen sind u. a. die Märchen *Frau Holle* und *Aschenputtel* der Brüder Grimm zu nennen, deren Hauptfiguren von ihren Schwiegermüttern anfangs misshandelt werden und schließlich glücklich leben. Dennoch kann das Märchen traurig enden. Ein Beispiel hierfür ist das Märchen *Der Vogel ohne Federn* (Mepin: 72ff). Es schildert nicht nur die Undankbarkeit, sondern auch das unmögliche Zusammenleben von Tieren und Menschen.

Funktionen der Märchen

Erste Überlegungen zu einer Märchengtypologie wurden von Antti Aarne in seinem Buch *Verzeichnis der Märchengtypen* 1910 angestellt. Die von ihm vorgeschlagene Typologie beruht einerseits auf finnischen Sammlungen und andererseits auf den *Kinder- und Hausmärchen* der Brüder Grimm. Er unterscheidet die Tiermärchen, die Zauberhörchen, die legendenartigen Märchen, die novellenartigen Märchen, die Märchen vom dummen Teufel/Riesen und die Schwänke. Diese Märchengtypologie wurde 1927 von dem amerikanischen Literaturwissenschaftler und Märchenforscher Thompson weiterentwickelt, 1961 folgte eine weitere Überarbeitung. Man spricht heute von einem weltweit bekannten Aarne-Thompson-Index bzw. Klassifikationssystem für Märchen und Schwänke, das eine Identifizierung von Märchen, einen Vergleich und eine Aufdeckung von Verwandtschaftsbeziehungen ermöglicht¹. Märchenforscher haben sich für die Struktur des Märchens interessiert, um sein Verstehen und seine Analyse zu erleichtern. Laut gängiger Forschungsmeinung sind Zauberhörchen meistens klar strukturiert Lüthi (1947:51), weil sie wesentlich aus mündlicher Überlieferung stammen, was das Auswendiglernen erleichtert.

Eines der bekanntesten Werke über die Funktion der Märchen wurde von dem russischen Literaturwissenschaftler Vladimir Propp (1986) geschrieben. In seinem Buch *Morphologie des Märchens* identifiziert er 31 Funktionen des Märchens in der Gesellschaft, u.a. spielerische, pädagogische, politische, initiatische, fantasmatische, u. a. Funktionen.

Das Märchen, wie es bis heute in Afrika auf dem Land erfahren wird, wird abends für ältere, junge erwachsene Personen und Kinder ohne Diskriminierung des Geschlechts erzählt. Auf dem Land arbeiten die Dorfbewohner tagsüber. Am Abend haben sie keine anderen Ablenkungsmöglichkeiten als sich um ein Feuer zu setzen, um schöne Erzählungen zu hören oder selber vorzutragen. Hier hat

¹ Vgl. <http://www.märchenatlas.de/miszellaneen/märchenmotive/aarne-thompson-index/>. 21.01.15.

das Märchen eine spielerische Funktion, weil die Dorfbewohner ihre Abendzeit damit verbringen, und die Lust beim Erzählen genießen. Das Märchen *Der Bauer und der Tod* erzählt beispielsweise die Geschichte eines reichen Bauern, der Angst vor dem Tod hatte (Mepin, op. cit. 72 ff.). Deswegen ist er bereit, seine Frauen, seine Kinder und seinen Reichtum an seiner Stelle zu verlieren, um sein Leben zu retten. Da aber niemand mehr dem Tod entgegentreten kann, wird er vom Tod mitgenommen.

Dennoch hat das Märchen nicht immer die Funktion, die Menschen zu amüsieren, sondern auch diejenige, sie zu schockieren, was zur pädagogischen Funktion führt. In der pädagogischen Funktion zielen Märchen darauf ab, die Jugendlichen zu den wichtigsten Werten der Gesellschaft zu erziehen, damit sie sich gut und richtig verhalten. Der Gehorsam gegenüber den Sitten und den Ahnen steht im Mittelpunkt der Märchen. Deshalb inszenieren Märchen eine starke soziale und wirtschaftliche Gesellschaftsstruktur, die auf der Rangordnung beruht. Soziale Normen müssen von allen beachtet werden. Diejenigen, die diese Normen nicht respektieren, werden bestraft, damit die Ordnung beibehalten wird. Das westafrikanische Märchen *Der Jäger und seine getreuen Hunde*¹ betont exemplarisch die Wichtigkeit, ein Geheimnis zu wahren. Nach der Hilfe seiner Hunde, sicher von einem Baum zu steigen, soll der Jäger das Geheimnis bewahren, das darin besteht, niemandem zu erklären, dass er die Tiere hören und verstehen kann und umgekehrt. Da der Jäger dieses Geheimnis nicht bewahren kann, wird er von seinen Jagdhunden getötet.

Was ihre politische und ideologische Funktion anbelangt, stellen Märchen Lebensprobleme dar, damit Missverständnisse, Ungleichheiten, soziale Ungerechtigkeiten, usw. gelöst werden. Sie verstärken den sozialen Zusammenhalt der Gruppe, wie es in *Das Jahr des Hungers* (Mepin: 22 ff.) erzählt wird. Der König missbraucht seine Vollmacht, um den Topf vom armen Taba an sich zu bringen, der während der Hungersnot Lebensmittel verteilte. Der König wird aber gezwungen, den Topf wieder herzugeben, weil er von einem Stock geschlagen wird. Die Gerechtigkeit siegt am Ende des Märchens, nachdem die Menschlichkeit der Figur Taba über widrige Umstände hinweggeholfen hatte.

Stellenwert des Märchens im Fremdsprachenunterricht

Da heutzutage auf dem Land und in der Stadt wenig Märchen erzählt werden, soll die Schule diese Aufgabe aufnehmen, weil das Märchen immer noch eine wichtige Rolle bei der Erziehung spielt (Belpassi 1994). Der Fremdsprachenunterricht ist deswegen ein schöner Erziehungsraum, um eigene und fremde

¹ Vgl. www.hekaya.de 22.01.15

Märchen kennenzulernen, besser zu verstehen und kontrastiv zu analysieren. Das Jubiläum der Märchen der Brüder Grimm im Jahre 2012 war eine Gelegenheit, ausgewählte Märchen zu didaktisieren, was Impulse für die Didaktik von Märchen im DaF-Unterricht gab (vgl. Lundquist-Mog 2012). Dennoch wird im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Burkina Faso beobachtet, dass die Lernenden keine deutschen Märchen kennen, weil diese kaum unterrichtet werden. Die aktuellen Lehrwerke für den Deutschunterricht in Burkina Faso enthalten tatsächlich selten Märchen. Erst im vierten Band des Lehrwerks *IHR und WIR* können wir folgende lesen: *Das Waisenkind Ikete* von Batanga und *Hänsel und Gretel* von den Brüdern Grimm.

Der Stellenwert des Märchens im Fremdsprachenunterricht ist dennoch mit den Empfehlungen des Beirats des Goethe-Instituts über die Landeskunde im Fremdsprachenunterricht Deutsch verbunden. Die Verwendung von Märchen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache ermöglicht die Verwirklichung der Landeskunde. Da die Figuren in Märchen profilierte Eigenschaften besitzen, kann die Behandlung von Märchen dazu dienen, einen Blick in die Seele des jeweiligen Volkes zu werfen, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Kulturen zu Tage zu bringen. Wenn die Lernenden die fremde Kultur kennen, können sie Missverständnisse interkultureller Art besser vermeiden. Deshalb zielt die Behandlung der Märchen im Fremdsprachenunterricht darauf ab, die Schüler sprachliche und landeskundliche bzw. (inter)kulturelle Kompetenzen erwerben zu lassen. Um kommunikative Ziele zu erreichen, lernen die Schüler, Geschichten zu erzählen bzw. Märchen nachzuerzählen. Zur Optimierung ihrer Verständnisfähigkeit lernen die Schüler die Logik der Erzählung zu verstehen und die Verknüpfung der Handlungen zu erschließen.

Als wirksame Hilfsmittel, das interkulturelle Verstehen bei Schülern zu entwickeln, können individuelle und kollektive Vorstellungen von Märchen in der Klasse eine aktive Teilnahme am Unterricht erfordern. Durch die dem Märchen innenwohnenden Kultureme vergleichen die Schüler ihre eigene Kultur mit den fremden Kulturen. Dadurch werden den Lernenden die kulturellen Unterschiede bewusst, die durch die Märchen vermittelt werden.

Die Lehrkraft soll den Lernenden helfen, die Erzählelemente kennenzulernen und formelle Schemata zu konstruieren. Davon ausgehend können die Schüler ihre schriftlichen Kompetenzen optimieren, indem sie Antizipationsstrategien der Erzählung entwickeln. Spielerische und kreative Übungen geben dem Lehrer praktische Hilfsmittel, um das Wortergreifen, die Diskussionen, das Zuhören, die Gruppenarbeiten und die Textproduktionen in der Klasse zu fördern. Das erleichtert das Verstehen der Märchen, wie wir im nachstehenden Teil durch ein Fallbeispiel ausführlich diskutieren.

Fallbeispiel : Hänsel und Gretel

Während der jährlich regelmäßigen Hospitationen wurde das Märchen *Hänsel und Gretel* in der Staatsschule *Prytanée Militaire du Kadiogo* behandelt. Dort stellten wir häufig fest, dass das Märchen den Schülern gefällt. Zur weiteren Begründung der Wahl dieses Märchens sind die Autoren Jacob und Wilhelm Grimm die bekanntesten Märchenerzähler in Deutschland, die die burkinischen Deutschlernenden kennenlernen sollen.

Didaktische Überlegung

Eine erfolgreiche Unterrichtsstunde beruht auf der rezeptionsästhetischen literaturdidaktischen Methode nach Bredella, die darin besteht, die Schüler als Leser „zu einer intensiven Interaktion mit literarischen Texten anzuregen und sie zum Sprechen über ihre Leseerfahrungen zu motivieren“ (Bredella und Burwitz-Melzer, 2004: XIII). Darüber hinaus wird die Methode der interkulturellen Landeskunde angewandt, deren Prinzip es ist, den wechselseitigen Prozess der Kultur- und Sprachbetrachtung von Ausgangs- und Zielkultur im Unterricht zu verwenden. Die Schüler der Abitursklasse behandeln das Märchen *Hänsel und Gretel* vor dem Hintergrund ihrer kulturell geprägten Vorkenntnisse bzw. kulturellen Deutungsmuster. Dies setzt voraus, dass die Schüler Märchen in ihren verschiedenen Muttersprachen beherrschen.

Dennoch ist das Märchen¹ relativ lang und enthält viele unbekannte Wörter. Deshalb schlagen wir vor, den Text im Regionallehrwerk IHR und WIR IV (vgl. Evemble u. a. 1995: 125-127) in zwei Teilen zu behandeln. Der erste Teil wird von Zeile 1 bis zur Zeile 48 gehen, der zweite Teil von Zeile 49 bis zum Ende. Einige Wörter wie *der Holzhacker*, *die Teuerung*, *seufzen*, *zerbrechen*, *die Beere* (*n*), *der Ast* (*e*), *knuspern*, *die Stimme* (*n*), *zusperren*, *der Knochen* (-), *der Teig*, *der Backofen* (‘) und *der Käfig* (*e*) müssen erklärt werden.

Ziel dieser Textarbeit ist es, die Schüler der Abitursklasse, die Deutsch als erste Fremdsprache lernen, auf die mündliche Prüfung des Abiturs vorzubereiten.

Realisierung im Unterricht

Am Ende der Unterrichtsstunde sollen die Schüler in der Lage sein:

¹ Hier geht es um die Ausgabe des Märchens *Hänsel und Gretel* im Lehrwerk IHR und WIR IV (S. 125-127)

die Chronologie der Erzählung zu begreifen
das Märchen mündlich nachzuerzählen
die Hauptetappen des Märchens zu memorieren und wiederzugeben
die Erzählorte zu identifizieren und Figuren zu nennen
die Figuren des Märchens zu charakterisieren
ihre Meinung über das Verhalten der Erzählpersonen zu äußern
soziokulturelle Aspekte im Märchen zu identifizieren
ähnliche Märchen zu erfinden
Wortschatz zu erwerben
deutsche und afrikanische Märchen bzw. Erzählungen zu vergleichen und kulturelle und interkulturelle Unterschiede herauszufinden und zu analysieren.

Erste Phase : Einstieg

Zur Vorbereitung des Märchens wird das Bild neben dem Text von Schülern zunächst beschrieben. Lehrer und Schüler beziehen sich auf das Bild der Einstiegsseite, d. h. auf der Seite 49 des Lehrwerks. Die Einleitung durch die Bildbehandlung hat zum Ziel, die Schüler für die mündliche Mitarbeit im Unterricht zu motivieren. Einfache Fragen zum Bildmotiv können scheue Schüler dazu ermuntern, das Wort zu ergreifen.

Zweite Phase : Worterklärung und Globalverstehen des Textes

Nach Erklärung der oben genannten neuen Wörter entweder hören die Schüler eine CD bzw. ein MP3 oder der Lehrer liest den Text laut vor und die Schüler hören aufmerksam zu¹. Dann folgen allgemeine Fragen zum Textverständnis:

Wie viele Personen gibt es in diesem Text? Nennen Sie sie! Sind diese Personen Afrikaner? Begründen Sie Ihre Antwort.

Wovon handelt dieser Text?

Dritte Phase: Fragen zum Detailverständnis des Textes

Die Schüler hören den Text erneut und sollen auf folgende Fragen eine Antwort finden:

1. Beschreiben Sie die Lebenssituation des Holzhackers und der Familie am Anfang der Erzählung.

¹ Falls es keinen Strom in der Schule oder keine Hörmaterialien gibt, dann muss der Lehrer den Text laut vorlesen.

2. Hat sich diese Situation verbessert oder verschlechtert? Begründen Sie Ihre Antwort!
3. Was schlägt die Frau vor, um das Problem zu lösen?
4. War der Mann mit seiner Frau einverstanden?
5. Wen haben Hänsel und Gretel im Wald getroffen?
6. Womit war das Haus der Hexe gebaut?
7. Wie lange sind Hänsel und Gretel bei der Hexe geblieben?
8. Was wollte die Alte eigentlich mit den Kindern tun? Hat sie es geschafft?
9. Was haben die Kinder im Haus der Hexe gefunden?
10. Die Kinder sind nach Hause zurückgekommen. Beschreiben Sie die Atmosphäre in der Familie.

Indem sie die Fragen beantworten, können sie einige Textpassagen erwähnen und kommentieren. Dabei spielt die Lehrkraft eine wichtige Rolle, um die Teilnahme der Lernenden am Unterricht anzuregen.

Vierte Phase: Charakterisierung der Erzählpersonen

Eine kommentierte Beschreibung der Charaktere einer Haupt- oder Nebenfigur ist eine Aufgabe, die es den Schülern erlaubt, ihre Meinungen zu äußern. Die Eigenschaften und Mängel, Gefühle, Denken, Sprechen, Handlungen der Figuren können reflektiert werden. Wie reagieren diese, wie werden sie im Zusammenhang gesehen, wie reagieren sie in einer bestimmten Situation oder an einem bestimmten Erzählort? Diese Beurteilung oder Reflexion über das Verhalten der Figuren hat oft eine Wirkung auf das eigene Verhalten. Das ist eine Gelegenheit, sich (nicht) mit den Figuren zu identifizieren. (vgl. Bationo 2012). Demnach können folgende Fragen gestellt werden. Folgende Paarwörter können den Schülern hilfreich sein: böse - nett; schmutzig - sauber; unnatürlich - natürlich; paradox - logisch; fleißig – faul; unterhaltsam – langweilig; fröhlich – traurig; ruhig – wütend; friedlich – aggressiv; zart – brutal; schlecht – gut, usw.

1. Wie charakterisieren Sie den Vater und die Mutter?
2. Beschreiben Sie Hänsel und Gretel (beim Elternhaus, im Wald, beim Hexenhaus, ihr Sieg über die Hexe, ihre Rückkehr nach Hause)!
3. Finden Sie im Text alle Ausdrücke heraus, die die Hexe betreffen. Welche Adjektive charakterisieren die Rolle der Hexe in der Erzählung?

4. Haben afrikanische Hexen solche Charaktere? Argumentieren Sie Ihre Stellungnahme.
5. Mit welchen Figuren können Sie sich identifizieren? Warum?

Fünfte Phase: Interkulturelles Lernen

Nach den Fragen zum Textverständnis und zur Charakterisierung der Erzählfiguren kann die Lehrkraft Fragen stellen, die zu einem interkulturellen Bewusstsein verhelfen.

Die Mutter hat dem Vater gedrängt, die Kinder in den Wald zu führen und sie dort im Stich zu lassen. Hat eine Frau eine solche Macht in einem afrikanischen bzw. burkinischen soziokulturellen Kontext?

Im Gegensatz zu dem Vater schlug die Mutter am ersten vor, sich die beiden Kinder vom Halse zu schaffen. Wie schätzen Sie dieses Verhalten der Mutter ein?

Die Eltern haben ihre beiden Kinder verlassen, weil sie zu arm waren und nichts zu essen hatten. Gibt es heute solche Situationen in Burkina Faso? Was verursacht die Hungersnote in Burkina Faso und was soll unternommen werden, um diese zu bekämpfen?

Sie bemerken, dass sich Ihre Mitschüler in derselben Situation wie Hänsel und Gretel befinden. Was werden Sie tun, um diesen Mitschülern zu helfen?

Der Wald scheint im Märchen, ein Rettungsort zu sein. Welche Vorstellung haben Sie von dem Wald? Wohin oder wo könnten Hänsel und Gretel in einem afrikanischen bzw. burkinischen soziokulturellen Kontext retten?

Das Märchen vermittelt das Bild einer bösen deutschen Frau, sei es die Hexe oder die Mutter. Gibt es keine Bosheit der Menschen in Burkina Faso? Wie verhalten Sie sich gegen diese Unfreundlichkeit?

Sechste Phase: Vergleich

Lesen Sie das Märchen vom Waisenkind Ikete im Lehrwerk **IHR und WIR IV** (Evement u. a. 1995: 122-124).

Vergleichen und notieren Sie bitte, was im Märchen von Ikete und dem von Hänsel und Gretel ähnlich und unterschiedlich ist!

Betrachten Sie den Erzählorst, die Figuren, die Rettung der Helden, ... (vgl. Lehrwerk **IHR und WIR IV** (op. cit. S. 129, Übung 6.1)). Welche Unterschiede in den Kulturen erscheinen durch den Vergleich?

Sozialform des Unterrichts: Partnerarbeit. Sie können mit der Nachbarin oder mit dem Nachbarn oder mit einem anderen Mitschüler in der Klasse arbeiten.

Siebte Phase: Rollenspiel

Um das Märchen nachzuerzählen, wäre es lebendiger und interessanter, wenn es inszeniert werden würde. Fünf Schüler können die Rolle der fünf Figuren des Textes (der Holzhacker, seine Frau, Hänsel, Gretel und die Hexe) spielen und ein Schüler die Rolle des Vogels. Es ist nicht wichtig, das ganze Märchen auswendig zu lernen und es dann zu spielen. Die Szene kann sich auf die Dialoge zwischen den Figuren im Text beschränken. Dennoch müssen die Schüler die Chronologie der Geschichte beachten. Außerdem sollte die Darstellung nicht mehr als 15 Minuten dauern, damit weitere Schülergruppen die Möglichkeit haben, dieselbe Szene vorzustellen. So können vier Gruppen von sechs Schülern innerhalb einer Unterrichtsstunde das Märchen erzählen. Gestik und Mimik werden dabei betont.

Aus interkultureller Perspektive können die Schüler das Märchen Hänsel und Gretel nach den Sitten und Gebräuchen in Afrika umschreiben. Sie können z. B. die Rollen wechseln: Einerseits entscheidet der tyrannische Vater, die beiden Kinder in den Wald zu schicken und andererseits eine gehorsame Frau, die alle Hebel in Bewegung setzt, um ihre Kinder zu verteidigen und zu ernähren. Darüber hinaus soll der Wald als ein gefährlicher Ort dargestellt werden, in dem der böse Geist wohnt.

Schlussfolgerung

Aus der Oralliteratur entstanden, wurde das Volksmärchen früher mündlich und dann heutzutage schriftlich vermittelt. Wie weitere mündliche Gattungen der Oralliteratur wie das Sprichwort, den Witz, das Rätsel, die Fabel, usw., ist das Märchen zugleich rednerische Kunst und fiktive Darstellung. In einem narrativen Rahmen beschreibt es die Menschenwelt in Beziehung mit den Verstorbenen, den Geistern, den Naturelementen, den Tieren, usw. In zahlreichen klassisch strukturierten afrikanischen und europäischen Märchen werden die Bosheit, die Grausamkeit, die Undankbarkeit, die Unbarmherzigkeit und die Gewalt sowie der Mut, der Gehorsam, die Demut, die Geduld, der Fleiß, usw. der Menschen bzw. der Welt dargestellt. Märchen verkörpern eine bestimmte Wahrheit, die allen Altern – Kindern und Erwachsenen – zugänglich ist. Deshalb werden Märchen in allen Epochen in allen Ländern benutzt, um die menschliche Entwicklung zu sichern und zu fördern. Die in Märchen versteckten Wahrheiten beeinflussen unser Bewusstsein. Dadurch werden sie Vertrauens- und Orientierungsquelle für das Leben und Realisierungsmittel der Landeskunde im Deutschunterricht.

Solche Potentiale der Märchen sind notwendig im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, um die Schüler sprachliche sowie landeskundliche bzw.

kulturelle Kompetenzen erwerben zu lassen. Die zahlreichen Eigenschaften der Figuren, die es ihnen erlauben, die Schwierigkeiten zu überwinden, beeinflussen die Schüler als Hörer und Leser positiv. Infolgedessen sind Märchen wirksame Sprech- und Erziehungsmittel, wie es der Didaktisierungsvorschlag vom Märchen *Hänsel und Gretel* der Brüder Grimm zu zeigen versuchte. Deshalb ist es wünschenswert, dass einerseits Lehrwerkautoren in Afrika südlich der Sahara mehr Märchenauszüge in den Lehrwerken verwenden und andererseits die burkinischen Lehrkräfte sich für die Märchendidaktik mehr interessieren.

Bibliographie

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* H. 3(1990), S. 60 – 61.
- Bachmann-Medick, Doris (2003) „Kulturanthropologie“. In: Ansgar Nünning / Vera Nünning (Hrsg.) *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*. Stuttgart: Metzler J. B. Verlag. 86-107.
- Bationo, Jean-Claude (2012) *Introduction à la didactique de la littérature allemande*. Ouagadougou : Presses Universitaires de Ouagadougou.
- Bationo, Jean-Claude (2013) „Rôle de la littérature dans le développement de la compétence communicationnelle en cours d'allemand au Burkina Faso“. In: *Revue Multilingue* 1, S. 69-79.
- Bationo, Jean-Claude (2014) „Literaturdidaktik und Didaktikliteratur: Unterrichtskonzepte und Unterrichtsrezepte für Deutsch als Fremdsprache in Burkina Faso“. In: Jacob Emmanuel Mabe (Hg.), *Warum lehrt und lernt man Deutsch in Afrika? Autobiographische Ansichten und didaktische Erfahrungen*. Nordhausen : Verlag Traugott Bautz, S. 133-146.
- Belpassi, Paolo (1994) „Le conte africain : l'univers de l'oralité dans le système d'enseignement“. In : *Revue internationale de l'éducation, Institut de l'UNESCO pour l'éducation* 40/1994, S. 3-5.
- Bredella, Lothar und Eva Burwitz-Melzer (2004) Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik. Mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch. Tübingen : Narr Verlag.
- Evenile, Pierre B. et al. (1995) *IHR und WIR BAND 4*. Hamburg: Buchverlag Otto Heinevetter.
- Hardy, Georges (1913) « Folkore ». In: *Bulletin de l'Enseignement de l'A.O.F*, 1913/10, 278-279.
- Lange, Günter (2005) *Märchenforschung. Märchendidaktik*. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren.
- Lundquist-Mog, Angelika (2012) Märchenhaft. Ein Kalender- Viele Möglichkeiten. Unterrichtsvorschläge rund um das Thema Märchen. München: Goethe-Institut.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2003) La Conquête de l'espace public colonial. Prises de parole et formes de participation d'écrivains et d'intellectuels africains dans la presse à l'époque coloniale (1900 – 1960), Frankfurt am Main, London : IKO-Verlag.
- Lüthi, Max (1990) *Märchen*. Stuttgart: Metzler J. B. Verlag.
- Mandela, Nelson³(2007) *Meine afrikanischen Lieblingsmärchen*. München: DTV.
- May, Yomb (2000) Basaa-Fabeln. Aufzeichnungen aus der oralen Tradition Kameruns. Oberhausen: Athena verlag.
- Mepin, Daniel (2000) *Tonè Tonè. Märchen und Erzählungen aus Kamerun*. Oberhausen: Athena Verlag.

- Monod, Théodore (1913) « Lettre ». In: *Bulletin de l'Enseignement de l'A.O.F.* 1913/10, 279-280.
- Pöge-Alder, Katrin (2007) *Märchenforschung. Theorien, Methoden, Interpretationen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Propp, Vladimir (1986) *Morphologie des Märchens*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Röhrich, Lutz (2002) Weil sie nicht gestorben sind... Anthropologie, Kulturgeschichte, Deutung von Märchen. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.
- Tokponto, Mensah Wekenon (2003) Deutsch-beninische Märchenforschung am Beispiel von Märchen in der Fon-Sprache mit phonetischer Transkription, Studie und Darstellung der Hauptfiguren und Themenvergleich. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Tokponto, Mensah Wekenon (2012) „Strukturen und Typologien deutscher und westafrikanischer Märchen: eine Untersuchung zu Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen Erzählungen zweier unterschiedlicher Kulturen“. In: *eDUSA /2012*, S. 23-36.
- Tokponto, Mensah Wekenon (2014) Der Regenwurm und sein Onkel. Märchen aus Benin (Westafrika). Quellen und Kommentare. (Beq Lundt Hg). Berlin, u. a. : Lit Verlag.
- Vaníčková, Petra (2008) Ursprung und moderne Bearbeitungen der drei ausgewählten Märchen der Brüder Grimm (Aschenputtel, Dornröschen, Rotkäppchen). Masaryk-Universität Brno.

Daniel Morgen

« Umschulung » et reconversion professionnelle 1940-1945 en Alsace : formation, culture et langues sous l'emprise d'un système totalitaire.

Préambule

Le contexte de cette étude est celle de l'Alsace pendant la Seconde Guerre mondiale, radicalement coupée du contexte national français. L'administration du Troisième Reich et le Parti national-socialiste imposent un changement radical de langue officielle et de langue d'usage ainsi qu'un changement culturel dans la population et exigent des enseignants qu'ils se rallient au Parti et à ses composantes. Comme tous les fonctionnaires et employés publics, les enseignants sont soumis à cette mutation. Par le serment prêté à Hitler, ils reconnaissent explicitement le changement politique, l'annexion de l'Alsace et leur soumission au Reich ; par d'autres mesures (passeport généalogique/ *Ahnengeschichte* ; germanisation du patronyme et du prénom) aussi. Dorénavant, leur seule langue de travail sera l'allemand. Par la Umschulung, ils seront soumis à une reconversion professionnelle et idéologique au sein de stages professionnels intensifs et au sein de l'École du Parti (Gauschule) animés par des Genossen convaincus. Les récits biographiques d'une centaine de témoins directs et les témoignages approfondis de cinquante d'entre eux¹, ainsi que les recherches menées dans les archives alsaciennes (ADBR et ADHR, en particulier) et badoises (Freiburg et Karlsruhe notamment) ont constitué la base de mes recherches.

Tous les enseignants alsaciens – parmi ceux évacués en 1939 - ne sont pas revenus en Alsace après l'Armistice du 22 juin 1940. D'autres ont quitté l'Alsace à ce moment-là ou ont été expulsés. Sans doute 2100 personnes, administratifs, enseignants, surveillants, agents des établissements scolaires et de l'université ne sont pas revenus en juillet 1940 (ADBR). Au moins 2500 enseignants alsaciens, hommes et femmes recensés dans les documents d'archives ont été affectés à un établissement scolaire badois. Mais leur nombre réel approche sans doute de 3500 ou dépasse ce nombre. Des enseignants badois les ont remplacés, sans résorber pour autant le déficit en enseignants.

¹ Sur 77 enseignants, 22 autres professions, 6 enseignants allemands (105 témoins).

La *Umschulung* s'applique aux enseignants pour transformer l'école et les consciences. Elle concerne donc autant le public scolaire, les familles que l'on embrique par différentes mesures que les enseignants.

Les enseignants formés avant 1918 suivent un stage de 6 semaines dans un établissement scolaire accompagné d'un stage dans une *Gauschule*, avant d'être autorisés à rentrer en Alsace. Les enseignants formés entre 1919 et 1939 sont convoqués à un stage de 3 mois ouvert dans 10 centres badois puis à un stage de 3 semaines dans une *Gauschule*. Un détachement de durée variable en Bade leur est imposé. Les futurs enseignants en cours d'études dans une École Primaire Supérieure (EPS) ou dans une École Normale sont réorientés dans un *Sonderlehrgang*, un cursus spécial transitoire d'un an (Karlsruhe, Heidelberg, Freiburg), précédé, selon leur degré d'avancement, d'un ou de deux ans dans le *Lehrgang zu Abwicklung der Lehrerbildung im Elsass*, dans une École secondaire moyenne (*Mittelschule*) à Colmar, Mulhouse ou Strasbourg, correspondant au niveau des deux années terminales de l'ancienne EPS française.

Comme l'indique le titre de cette contribution, l'analyse sera centrée sur la problématique de la langue : maîtrise des langues en présence entre 1939 et 1946, conséquences de la politique linguistique appliquée entre 1940 et 1945. Il s'agit autant de décrire le changement de langue et la langue utilisée dans l'enseignement, que les répercussions de cette langue nouvelle sur les jeunes et sur l'enseignement d'après-guerre. La langue imposée et sa portée sémantique ont des conséquences sur le niveau des jeunes en langue et sur la formation de leur personnalité.

La question de la langue

Un sociolecte nouveau : La langue du IIIème Reich

Dans deux textes parus dans les *Nouveaux Cahiers d'allemand* en 2013¹, j'ai analysé la spécificité de ce que certains ont appelé, par extension et au risque d'un anachronisme relatif, la *novlangue* nazie, mais appliquée à l'enseignement. *Novlangue* est une traduction de *newspeak*, concept créé par Orwell en 1949 dans son roman *1984*. La langue nazie crée son propre lexique à la fois en privilégiant des mots étrangers et en les germanisant (*diffamieren*, *diskriminieren*, *Garant*), en changeant la valeur des mots au besoin par un retournement complet de leur valeur (*fanatisch*, *Aktion*, *Einsatz*, *Sturm*)

1 Les Nouveaux Cahiers d'allemand 31ème année/2013 n° 3/septembre, 263-281 et n° 4/ décembre, 419-438.

La *Umschulung* n'a pas été analysée jusqu'ici du point de vue de la langue et de l'impact des mesures linguistiques. Or, outre les mesures radicales prises sur la pratique linguistique officielle, la langue administrative et la langue d'enseignement, l'administration civile nazie (*Zivilverwaltung*) impose aux Alsaciens une langue fort éloignée de l'allemand utilisé jusque dans les années 1930. Observant le développement de ce sociolecte dès les premières années de la prise de pouvoir nazie, Klemperer (1947, rééd. 1977) lui attribue le nom de LTI, *Lingua tertii Imperii*. La pratique linguistique a doublement changé : remplacé par l'allemand, le français est éradiqué de l'espace public ; la langue du III^{ème} Reich imprègne l'espace public.

Dès août 1940, le Chef de l'administration civile nazie décrète un monolinguisme imposé, celui de la langue allemande, présentée comme la langue maternelle des Alsaciens : « Die elsässische Bevölkerung bedient sich bei mündlichen und schriftlichen Anträgen an die [oben]genannten Dienststellen ausschließlich ihrer **deutschen Muttersprache** » (CdZ 1940 : 2). L'impact de cette réintroduction de la langue allemande va bien au-delà d'une convention linguistique : elle induit d'emblée l'appartenance à une communauté linguistique qui est la communauté du peuple allemand. Elle opère une assimilation linguistique non voulue, non revendiquée, que les locuteurs les plus conscients de leur identité ont du mal à accepter. Linguistique, la mesure est aussi politique. Elle est la traduction d'une mesure jamais officialisée – encore qu'on y ait pensé à un moment donné, en 1941 – mais dont la nouvelle se répand comme une traînée de poudre : l'annexion de l'Alsace à l'Allemagne nazie (Boberach 1984). Identiques dans leur finalité, les démarches des *Gauleiter* alsacien et sarrois divergent par la forme : en 1940, Bürckel et Wagner expulsent tous deux les locuteurs francophones, mais Bürckel en fait un principe alors que pour Wagner, le principe est celui d'une éducation politique. De ce fait, Wagner n'expulse que les réfractaires à la germanisation, souvent des intellectuels et des professions libérales, mais non les populations des vallées vosgiennes romanes, en Moselle, Bürckel les expulse tous. Le second privilégie l'intégration dans la communauté du peuple allemand (*Volksgemeinschaft*), le premier entend éduquer les Alsaciens au national-socialisme. « Das Elsass im nationalsozialistischen Reich ist keine Machtfrage. Wohl ist es aber, wie es der Gauleiter vor kurzem in einer Aussprache mit seinen engsten Mitarbeitern genannt hat, ein Erziehungsproblem » (Straßburger Neueste Nachrichten 3.04.1943, citées par Kettenacker 1973: 73 et 301, note 78).

La *Umschulung* est considérée par ses concepteurs comme une mesure éducative et linguistique. « Die Aufgabe der deutschen Schule ist es, gemeinsam mit den anderen nationalsozialistischen Erziehungsmächten, aber mit den ihr gemäßen Mitteln, die Jugend unseres Volkes zu körperlich, seelisch und geistig gesunden

und starken deutschen Männern und Frauen zu **erziehen.**“ (Chef der Zivilverwaltung im Elsass (1940). À la direction de l’enseignement de l’administration civile nazie, dont le titre est effectivement « Abteilung Erziehung, Unterricht und Volksbildung, « éducation » vient avant « enseignement », **Erziehung** avant « *Unterricht* :».

Autant pour les élèves, les enseignants que pour l’ensemble de la population alsacienne, il s’agit en somme de renoncer librement à la nationalité française et de se reconnaître comme membres de la communauté nationale-socialiste du peuple allemand, de la *Volksgemeinschaft*¹, comprise comme la communauté du peuple de langue allemande, unie dans et par l’idéologie nationale-socialiste. Cette allégeance exigée (**Bekenntnis**) se réalise dans le serment, le changement de nom et de prénom.

La langue appliquée à l’enseignement

Avant de mener une action positive sur l’éducation des enseignants alsaciens, on cherche à les défaire de toute l’influence française. Le slogan « *Hinaus mit dem welschen Plunder* » annonce une opération de nettoyage (**Bereinigung**) qui confine à la purification. „Sämtliche Schülerbüchereien an den elsässischen Volks- und Mittelschulen sind einer sofortigen Bereinigung zu unterziehen. Das französische Schriftgut ist sofort aus allen elsässischen Schülerbüchereien auszuscheiden und [...] bis auf weitere Weisung sicher zu stellen.“ (Bezirks- und Stadtschulamt Kolmar: Errichtung von Schülerbüchereien 27.08.1940). [Source : Archives municipales de Colmar]

L’intention est claire : ordre est donné de débarrasser les bibliothèques des écoles du fonds français et républicain. L’allemand sera l’unique langue des livres comme elle sera l’unique langue de l’école, de la vie sociale et de l’administration.

Débaptiser et renommer les écoles est une mesure symbolique mais significative qui accompagne et prolonge les autres. „Es ist erforderlich, écrit en octobre 1940 le kommissarischer Schulrat de Colmar, eine Umbenennung der hiesigen Volks-schulen vorzunehmen:

Vogesenschule : Adolf-Hitler-Schule

Grillenbreitschule : Horst-Wessel-Schule.

Schule am Schulplatz : Herbert-Norkus-Schule.[.....]“

¹ „Bezeichnung für eine angeblich vorhandene einheitliche, der nationalsozialistischen Ideologie verbundene Gesamtheit der Deutschen“ (DWDS)

[Source : Archives municipales de Colmar] (Dénotiations actuelles et dans l'ordre : Écoles Pfister, Jean Macé et J.J. Rousseau.)

La volonté est de signifier aux enseignants qu'ils n'enseignent plus à l'école des Vosges, mais à la *Adolf-Hitler-Schule*, que c'en est fini de la République. Mais la mesure est plus lourde pour les élèves qu'elle tend à dépayser, à désorienter avant de les rééduquer dans le moule nazi. Si l'Alsace a un passé bilingue, une culture mi allemande, mi française, la part française de celle-ci contrarie l'annexion de l'Alsace au Reich et la *Gleichschaltung* (encore un terme de la LTI), c'est-à-dire l'alignement de l'Alsace sur le Reich.

Aux uns et aux autres, il est demandé de se mettre au service du mouvement national-socialiste : les jeunes ne sont pas seulement à l'école pour leur formation personnelle (*Bildung*), mais pour le service effectif (*Dienst*) de la jeunesse dans la *Volksgemeinschaft*.

Au sein de ce nouveau système éducatif, les critères d'évaluation ont changé. On évalue à présent les enseignants et les élèves plus sur des critères de comportement que de connaissances ou compétences. Ainsi, pour les enseignants, les termes clés sont « *Anschauung, anschaulich* » : le mot réfère ici à l'idéologie et non à la philosophie, ni à un *Aschauungsunterricht* toujours actuel inspiré de Pestalozzi¹. Il s'agit de contempler (*anschauen*) et non de penser. La pensée détournerait du national-socialisme. On ne s'étonnera pas des emplois fréquents de ce terme, y compris dans l'évaluation d'une enseignante, Emilie H. (née en 1901): "Die genannte, erfahrene Lehrerin unterrichtet anschaulich und lebhaft, baut methodisch gut auf, nützt die Zeit restlos aus und wirkt als Erzieherin auf die ganze Klasse." [Source : ADHR AL 084923 à 926]. Mots clés: **anschaulich, Erzieherin**.

Dans une appréciation sur Franz S. (né en 1882), qui le décrit comme « *geistig rege, sehr begabt, rüstig, kameradschaftlich, kirchlich sehr stark gebunden* » (ADHR, AL 41 785), „*kirchlich sehr stark gebunden*“ contrebalance négativement „*rüstig, kameradschaftlich* „.

Une circulaire émanant de la Direction de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation Populaire auprès de l'administration civile nazie demande à centrer l'évaluation des élèves sur leur élan vers un idéal physique, comportemental et spirituel“ („*die allgemeine Beurteilung des körperlichen, charakterlichen und geistigen Strebens* “ (ADHR, AL 43 309 et 310, Schlageter – Oberschule Mülhausen). Comme pour les enseignants, **charakterlich** sert à évaluer leur

¹ et visant à mettre l'élève en situation active de travail et de recherche. Merci à Anémone Geiger-Jaillet pour cette indication.

comportement au sein du groupe et d'un *gemeinsames Erleben*. L'individu n'est rien, il se fond dans le groupe.

L'emprise de la langue

Le changement de langue est à double effet : l'allemand remplace le français, la langue de la dictature remplace la langue de la République. Cette évolution impressionne les jeunes, car cette langue « qui sortait du gosier des nazis en commandements assassins, en répugnantes protestations d'obéissance, en ignobles vantardises » claque et vocifère continûment, « wie die Sprache, die aus den Kehlen der Nazis kam, in mörderischen Befehlen, in widerwärtigen Gehorsamsbeteuerungen, in eklichen Prahlereien » (Anna Seghers, 2013 : 25 traduction de Jeanne Stern 1995 : 37). Elle contribue à créer la mise en condition par des séquences-types obligatoires préalables aux cours :

« Ceux-ci débutaient par un chant allemand : „Es zittern die morschen Knorren“- „Ich hatt' einen Kameraden“ – „Graue Kolonnen“. Le bras droit levé, nous disions trois fois : Sieg Heil ! » (Marie-Louise Schott-Laugel 2006 : 92).

Cette mise en condition a particulièrement impressionné Tomi Ungerer :

« Les élèves sont à leur banc. Le professeur entre, les élèves se mettent au garde-à-vous, lèvent le bras. Le professeur dit :

Für den deutschen Führer, ein dreifacher Sieg. Pour le Führer un triple salut de victoire.

Les élèves répondent : « Heil », Salut, trois fois. Ensuite :

Klassenführer hervor ! Chef de classe, devant!

Ledit Klassenführer se lève, se présente face à la classe. Le professeur:

Ein Lied. Une chanson.

On choisit une chanson, et allons – y, enfants de la patrie. » (Ungerer 1991 : 48)

Outil principal de la mise en condition, la langue agit par le chant et des expressions figées à valeur de slogans pour impressionner directement les sens et mobiliser la personne tout entière. Le sentiment submerge et neutralise la raison. Ce qui agit sur les adultes agit encore plus sur les enfants. Les chants entendus à l'école se sont gravés dans la mémoire :

« Le chant des S.A. – „Die Reihen dicht geschlossen! S.A marschiert / Mit ruhig festem Schritt“, c'est ce que je chantais à la maison, mon père était hors de lui. On devait aussi chanter tous les jours le chant du Sturmsoldat » (Stéphanie R. 20.10.2011)

Lié aux mobilisations de l'école (collectes, appel au drapeau, *Dienstappel*...), ce contexte langagier influence les jeunes. Quand l'enseignant commente un article de presse consacré, sous le titre « *Das höchste Opfer* », à la mort d'un « héros et martyr », il n'est pas étonnant d'entendre ensuite un jeune élève dire vouloir mourir à la guerre pour le *Führer* et espérer lui aussi une aussi belle commémo-

ration que celle faite, par des autels laïques de photos et de mots d'ordre, à un combattant mort à la guerre (Stéphanie R.). Conformément au projet éducatif nazi, la langue imprègne durablement la personnalité en formation et la prédispose à l'action partisane. Le pouvoir totalitaire « exprime un souhait de domination symbolique totale sur les citoyens » et tente de s'emparer des esprits (Boutet 2010 : 167). L'emprise éducative subie durant quatre années aura d'autant plus de répercussions sur les choix linguistiques après la guerre que le changement de langue met parfois les élèves en difficulté.

Le niveau de compétence dans la langue : les élèves

Consciente des difficultés éventuelles causées aux élèves par le récent changement de langue, l'administration attache une attention particulière à l'évaluation de leur niveau en allemand en comparaison de celui des élèves allemands de même âge « im Hinblick auf die besondere Lage im Elsass und evtl. im Vergleich mit den gleichaltrigen Schülern des Altreichs ». Les circulaires de préparation des conseils de classe du Mathias-Grünwald-Gymnasium, lycée de garçons, portées dans le cahier de notes d'information aux professeurs (*Lehrerverkündbuch*), renseignent sur les préoccupations de l'administration scolaire. En plus de l'avis d'ensemble sur l'élève, la note demande chaque année, de 1941 à 1944, et à chaque enseignant, un rapport sur les résultats de son enseignement et du niveau atteint, compte-tenu des connaissances des élèves des élèves dans la langue allemande : « [eine] genaue Angabe der behandelten bzw. nicht behandelten Lehrstoffe der Klasse sowie die erzielten Unterrichtsergebnisse unter besonderer Berücksichtigung der Kenntnisse der Schüler in der deutschen Sprache. » (ADHR, AL 41 785)¹.

Les conseils de classe de fin d'année ont à prononcer les admissions dans la classe supérieure ou le maintien des élèves. Au niveau des trois premières années du cycle secondaire, les admissions fonctionnent souvent selon le principe de la probation (« *Aufnahme auf Probe* »). Les conseils prononcent trois avis : le passage dans la classe supérieure ou le redoublement (*versetzt, nicht versetzt*) ainsi que le renvoi. Ces décisions sont lourdes pour des élèves qui viennent d'être accueillis à l'école secondaire moyenne (*Haupt- und Mittelschule*) : à l'issue de la 1^{ère} année, il y a un tiers de retour en *Volksschule*.

¹ Malheureusement, les dossiers consultés ne contiennent pas les rapports remis au chef d'établissement.

1943/44 Classe/ an- née	effectifs	Retour EP	redoublement	Retour dans la classe in- férieure
1	69	19	1	
3	51	0	13	4

Tab 1 : décisions des conseils de classe, années 1 et 3. Schlageter-Oberschule Mulhouse

Une autre enquête plus fine a porté sur les résultats en allemand. Pour des raisons évidentes, l'étude a porté sur les premières années du secondaire, dans des registres de classes de la *Schlageter-Schule*, lycée de garçons, à Mulhouse et ce pour les deux premières années scolaires de l'annexion.

1940/41 Classes	RD	Notes 1	2	3	4	5	6	Redoublent
1	5	1 (Als)	11	8	6	4	1	2
2	5	1	8	9	7	3	1	2
3	3	1 (RD)	10	15	5			1 Probation : 8
4	2		11	20	28		1	
En com- paraison : 5 à 8	1 1 CH	1	32	72	38	2	3	

Tab 2 : Notes attribuées en allemand (Fach Deutsch). Schlageter-Oberschule Mulhouse : 1940-1941

1941/42 Classes	RD	Notes 1	2	3	4	5	6	Redoublent	expulsés	
									Niveau	Refus HJ
1	4		10	9	20	10		8	2	
2	6	1	10	13	27	10		19	6	
3	2		5	20	23	6		5		4 ¹
4	1		10	18	12	2				2
De 5 à 8	5	1	49	64	43	5		5		1

Tab 3 : Notes attribuées en allemand (Fach Deutsch). Schlageter-Oberschule Mulhouse : 1941-1942

¹ Enfants de 2 familles différentes (2+2)

La différence de notation entre les 3 premières et les trois dernières années du secondaire saute aux yeux : la pratique orale et écrite de l’allemand est encore loin d’être assurée dans les trois premières années. Les élèves des trois dernières années obtiennent des résultats moyens, la médiane se situe à la note 3, mais la note 2 est attribuée aussi fréquemment que la note 4.

Le niveau de compétence dans la langue : les enseignants

Ici, aucune évaluation globale des enseignants ni d’un contingent d’enseignants précis. Peu de dossiers d’enseignants sur la période 1940-1945 sont consultables. Les évaluations sur la langue vont de suffisant à excellent, (*ausreichend – vollkommen*) en passant par *befriedigend, gut*. *Befriedigend* est l’occurrence la plus fréquente.

Les animateurs des stages de *Umschulung* observent attentivement les compétences linguistiques des stagiaires alsaciens. La remarque que l’un d’entre eux fait à Gabrielle B. (née en 1916) est révélatrice : « Fräulein, Sie sprechen ganz ordentlich Deutsch ». Eugène Philipps (né en 1918) raconte avec amusement la dictée qu’on lui fait faire, à lui et à ses collègues : « Le résultat réserva aux responsables une surprise de taille. C’est que la plupart d’entre nous ne firent aucune faute » (Philipps 1992 rééd 2009 : 838).

Un autre indicateur du niveau en langue se trouve dans les évaluations des stages de reconversion et dans les prescriptions de cours de langue. Incomplètes, les archives ne donnent pas les indications pour toutes les circonscriptions établies en 1940/41. Le nombre d’enseignants susceptibles de recevoir un complément de formation pourrait être évalué à une centaine de personnes sur les 964 appelées à suivre un stage de *Umschulung* au cours du premier trimestre 1940/41, soit à environ 10%.

Enseignants proposés pour un cours de langue 1 ^{er} semestre 1940/41						
Total	Circonscriptions					
	Colmar	Haguenau	Molsheim	Mulhouse	Saverne	Thann
52	12	12	3	3	2	18

Tab 4 : Enseignants proposés pour un cours de perfectionnement en allemand

On trouve aussi des rapports complets d’évaluation, qui proviennent des sources suivantes :

le responsable du stage de reconversion rédige une évaluation du stage pour chacun des participants ainsi que des rapports d’ensemble ;

le directeur de l'établissement d'exercice rédige un rapport professionnel sur la manière de servir et d'enseigner :

enfin, on trouve dans les dossiers de véritables rapports d'inspection sur le personnel titulaire ou stagiaire.

Les évaluations du stage ont pour critères l'observation du comportement de l'enseignant (*Haltung und Gesamteindruck*), la préparation de la classe (*Vorbereitung und Fleiß*), les connaissances (*Allgemeines Wissen*), la maîtrise de la langue (*Beherrschung der deutschen Sprache*) et un avis d'ensemble (*Gesamturteil*).

Pour Emilie H. (née en 1901), de Guebwiller, l'évaluation de l'allemand est bonne : « gute Durchnittskentnis. Im klassischen und neuen Schrifttum belehren ». Ailleurs, on peut lire : “ Die deutsche Sprache wird fließend beherrscht. Gewandte Lehrerin, die auf alle Stufen erfolgreich arbeiten kann. Besitzt gute Lehrerfahrung und Geschick“ ou simplement une mention du niveau atteint (*vollkommen, gut, befriedigend*) en regard de la rubrique langue, chez des personnes nées entre 1910 et 1920. (ADHR AL 84 923). Dans une évaluation écrite, le formateur note que la pratique de la langue quotidienne est acquise « *Umgangssprache geläufig* », mais observe quelques difficultés en orthographe chez les plus jeunes (ADBR 128 AL 4418). Les mentions d'excellence sont plus fréquentes chez des enseignantes plus âgées.

Souvent, les rapports d'inspection ne mentionnent même pas la compétence en langue, mais portent, dans la conclusion, des avis plus ou moins élogieux sur la préparation ou la conduite de la classe, comme c'est le cas dans les rapports d'inspection français. L'inspecteur ne pense même pas à évaluer la compétence linguistique qui semble aller de soi (rapport sur Berthe K. (née en 1894) le 17.11.1943 et sur Marguerite Gassmann – Forster (née en 1920), le 5.02.1943. Il en est de même dans les rapports du chef d'établissement : ainsi le rapport du Prof. Ottinger, directeur de la Oberschule de Schopfheim, sur un professeur adjoint alsacien (*Studienassessor*) à l'automne 1942. Les critiques portent davantage sur le comportement social et culturel - refus non exprimé de s'intégrer au Kollegium, « sich zu seinesgleichen zu gesellen, mit seinen engen Landsleuten außerdienstlich, vor allem beim Essen, zusammenzusitzen“- et politique « Heinrich D. ist ebenfalls vorsichtig und zurückhaltend, zwar immer peinlich in allen Reden und Handeln. Mit Bestimmtheit lässt sich ebenfalls nur feststellen, dass derselbe sich nichts Nachteiliges hat zu Schulden kommen lassen. »[StAF, L 50/1 7144)

Enquête auprès d'anciens élèves

L'appréciation du niveau de langue des enseignants alsaciens appelés à enseigner en allemand a été demandée en 2011 à d'anciens élèves, recensés au moyen d'une enquête dans la presse allemande (*Badische Zeitung*, 21.07.2010). Quarante-vingt-dix d'entre eux ont accepté de répondre à une enquête par écrit. La question leur a été posée de l'appréciation qu'ils portaient, dans leurs souvenirs, à l'allemand parlé par les enseignants alsaciens. Le nombre réduit des répondants incite bien entendu à considérer ces réponses avec précaution.

Niveau de compétence	Réponses	%
Parlaient couramment et sans accent	50	43,1
Bon allemand, mais avec un léger accès	33	28,5
Accent alsacien ou français de nature à perturber la compréhension	5	4,3
Recours occasionnel au dialecte alsacien, de nature à faciliter la compréhension	20	20,7
Emploi occasionnel de mots français, sans incidence négative sur la compréhension	4	
Pas d'avis	4	3,4+
Total des réponses	116	100

Tab 5 : niveau de connaissance de la langue allemande d'enseignants alsaciens entre 1941 et 1945

Dans la majorité des cas, les anciens élèves d'enseignants alsaciens disent n'avoir pas eu de difficulté à comprendre leur enseignant alsacien. Comme le soulignent les plus lucides, il leur était difficile, à eux et à leurs parents, d'évaluer la maîtrise académique d'une langue qu'ils parlaient eux-mêmes avec des interférences dialectales. Ils indiquent que la proximité des dialectes alsaciens et badois a suscité, dans les classes plus avancées, des reprises malicieuses, et qu'ils se sont amusés à taquiner leur enseignant en opposant leur variété dialectale à la sienne. Ils témoignent ainsi de leur capacité à distinguer la variété dialectale de la variété standard, ce qui consolide leur appréciation.

„Wir hatten auch einen elsässischen Lehrer. Der konnte nicht richtig Deutsch. Das war aber nicht schlimm, denn im Unterricht haben wir alle Dialekt geredet. Und der Kehler und der Straßburger Dialekt sind ja ähnlich. Der konnte schon Deutsch, aber wir haben halt immer Dialekt geredet. Er hatte lustige Ausdrücke. Da hat dann immer die ganze Klasse gelacht. Zum Beispiel hat er mal eine physikalische Sache erklärt. Und da er uns ein anschauliches Beispiel geben wollte, sagte er: „Ha, das funktioniert so wie ne „Velopump“. Wir haben uns halb kaputt gelacht. Er hatte immer so französische Ausdrücke. Da haben wir immer gelacht. » (Ein älterer Herr, Praxis Dr. H. (Kehl), Wartezimmer, entretien Günter Lipowsky, 5.02.2014)

Les enseignants en formation

Les acquis en allemand et en français ne sont stabilisés et cohérents que chez les jeunes qui suivent une scolarité secondaire longue. Ainsi, après 1940, les titulaires d'un Brevet supérieur (BS) complet option pédagogie seront-ils en grande majorité capables d'enseigner sur ordre en allemand. Les jeunes engagés dans un cursus d'école normale ou de formation à l'enseignement par la voie du Brevet supérieur (BS) sont versés à partir de novembre 1940 dans un cursus spécifique et transitoire, le *Sonderlehrgang*. Ils ne semblent pas rencontrer de grandes difficultés linguistiques.

Cursus	établissement	candidats	réussites	
Lehrgang zur Abwicklung 1940-41	Mittelschule für Mädchen Straßburg (<i>Drachenschule</i>)	52	49	dont 14 bien, 25 satisfaisant et 10 „bestanden“ dont 2 „bedingt“
idem	Mittelschule für Jungen <i>Illschule</i> Straßburg	48	44	
Sonderlehrgang Sonderkurs 1	Hochschule für Lehrerbildung	127	123	4 échecs 9 <i>Nachprüfungen</i> dans une discipline (Histoire ou géographie ou <i>Vererbungslehre</i>).
Sonderkurs 2	Ibid.	122	115	5 échecs dus à la langue
Sonderkurs 3	Ibid.	177	164	suffisants 28, satisfaisants 73, bien 48 et tb 5
Sonderkurs 4	ibid.	130	Non mentionné	

Tab 6 : réussites à l'examen terminal du Lehrgang zur Abwicklung der Lehrerbildung im Elsass 1940/41 [sources : ADBR]

À l'issue de leur formation dans ce cursus spécifique, les jeunes enseignants de la génération 1918 à 1924 env. obtiennent la *Erste Prüfung elsässischer Junglehrer für das Lehramt an Volkschulen*, c'est-à-dire la première partie de l'examen d'État, et connaissent ensuite une visite d'inspection pour la certification finale. Sur 237 candidats potentiels recensés début 1943, 193 réussissent l'examen de pratique. L'écart entre le nombre de candidats recensés par les services administratifs et le nombre de visites s'explique par la réduction du nombre d'enseignants dû à la mobilisation des hommes.

L'avis des principaux intéressés

Au cours des entretiens que j'ai menés, la question a été posée aux anciens enseignants de l'époque sur le changement obligé de langue dans l'enseignement. Suzanne Albrecht-Erny exprime le sentiment majoritaire : « On parlait les deux langues, ça ne nous dérangeait pas [d'enseigner en allemand] ». Le témoignage de Gabrielle Bernhardt (née en 1916) mérite d'être rapporté *in extenso* :

« Je me vois avec des collègues et des élèves, mais je ne me vois absolument pas en train de faire la classe en allemand. Mais alors, pas du tout. Je me demande ce que j'ai pu faire. Il est vrai que j'étais très jeune, j'avais 23 ans, ce n'était pas évident. Toutes mes études, je les avais faites en français. Alors cela a étonné tous mes collègues allemands et mes inspecteurs, allemands, j'en ai eu deux. L'inspecteur m'a dit : »Fräulein, Sie sprechen ganz ordentlich deutsch ». Il a dû se dire, elle est jeune, elle a fait toutes ses études en français, comment arrive-t-elle à parler l'allemand. C'est ce que mes collègues me disaient aussi. »

Encore élève de l'école secondaire moyenne allemande en 5^{ème} année, Germaine Rebreyend-Gully exprime la même impression: « Du jour au lendemain, nous avons eu des profs allemands. Je me demande comment nous sommes arrivées à parler l'allemand et à l'écrire. »

La difficulté à déterminer la langue dans laquelle on enseignait ainsi que les passages d'une langue à l'autre sont en général considérés comme des marqueurs de la compétence discursive et du parler bilingues, tels que Georges Lüdi et Bernard Py les ont définis (Lüdi – Py 2002 : 131).

L'impression dominante qui ressort des entretiens et de l'analyse des documents est celle d'un bon niveau de langue en français et en allemand. Les enseignants n'ont pas eu de grosse difficulté semble-t-il à assurer la classe en allemand. Cette impression rejette les conclusions de Dominique Huck (2001 : 152): la présence inégale, mais réelle, de deux langues dans l'enseignement au cours de la scolarité entre 1920 et 1940

« voit grandir, de fait, des générations d'enfants bilingues, aux compétences sans doute inégales, mais qui, sous l'effet du plus grand désir d'ascension sociale et du con-

tact plus fréquent avec l'écrit, acquièrent [...] des compétences élevées de lecteurs [et de locuteurs] dans les deux langues».

Les cahiers tenus par une future institutrice, Marguerite Gassmann-Forster, confirment ce bilan. En 1928/29, dès le deuxième semestre du CE2, elle écrit dans son cahier d'allemand de courts textes descriptifs et narratifs de bonne facture. Elle en est fière : « les instituteurs étaient étonnés de nos bons résultats en allemand » (témoignage oral de Marguerite et cahier conservé).

Ce constat est valable pour toute la génération des enseignants de 1940. Les enquêtes archivistiques menées sur des Français incarcérés à Bâle-Ville ou à Porrentruy lors de leur passage illégal de la frontière en Suisse (StABS et Archives cantonales du Jura) permettent d'affirmer que la compétence en allemand - dialectal et standard- est générale, mais que seule la fraction de la population ayant suivi un enseignement secondaire (EPS et lycée) atteint un bon niveau dans les deux langues.

Incidences sur l'enseignement de l'après – guerre

2.1. Le contexte de l'après-guerre

Le contexte de l'après-guerre est difficile. Les jeunes enseignants surtout, qui n'étaient pas encore « établis » avant la guerre, ont du mal à se loger, l'approvisionnement ne se rétablit que lentement et les tickets de rationnement ne sont supprimés que le 30 novembre 1949. Le rationnement, apparu pendant la guerre et l'occupation allemande, avait même été accentué après la chute du nazisme. La carte de pain n'a été définitivement supprimée que le 1er février 1949. Le contexte sanitaire n'est pas satisfaisant et beaucoup de personnes décèdent prématurément. De retour en Alsace, les enseignants, hommes et femmes, ont des soucis immédiats : se loger, fonder une famille, s'occuper des vieux parents, faire face aux difficultés quotidiennes malgré de petits salaires.

La fin de la guerre, tout comme l'armistice du 22 juin 1940 sont des moments dramatiques de ruptures scolaires et professionnelles (interruption forcée des études ou impossibilité de continuer les études projetées, obligation de trouver un emploi etc.) et obligent à des réorientations. Le Gouvernement provisoire de la République française ne reconnaît pas les diplômes décernés, en Alsace, par les autorités allemandes du III^{ème} Reich. Le recteur de l'académie de Strasbourg crée un parcours accéléré d'accès au Brevet supérieur et donc au recrutement dans l'enseignement primaire ; il en est de même du baccalauréat. Les premières sessions du BS et du bac transitoires se tiennent en septembre 1945, les secondes en février 1946, les suivantes en juillet de la même année, mais certaines jeunes femmes revenues de Bade avec le diplôme allemand ne s'y présentent pas, crai-

gnant de ne pas avoir le niveau en mathématiques ou en français. Plusieurs d'entre elles préfèrent se présenter au concours féminin de commis des postes les 9 et 10 décembre 1941 (Hay Zéphyrin 2009 : 1639).

Au vu des dysfonctionnements fréquents de l'école sous le joug nazi, le recteur se devait d'obliger les jeunes gens ayant passé l'examen de l'examen de fin de scolarité secondaire (*Reifeprüfung*) à se présenter au bac transitoire, qui n'est aboli qu'en 1949. Ses collaborateurs, Emile Baas et Paul Imbs, futur professeur de philologie romane à l'université de Strasbourg, ont été scandalisés par l'irrégularité et le faible niveau de la formation antérieure, détournée de ses buts scientifiques par l'idéologie nazie, comme l'exprime la circulaire du recteur Prévet datée du 8 mai 1945 :

« Les jeunes Alsaciens et Lorrains, demeurés dans leur province en 1940, ou contraints d'y retourner avant la Libération, n'ont pu, pour la plupart, suivre un enseignement les préparant au baccalauréat français. Ils ont dû se plier aux exigences des programmes institués par l'autorité de fait. Certaines disciplines ont été totalement éliminées, d'autres mutilées, tandis que toute la formation scolaire était tournée vers des fins de propagande politique et d'assujettissement intellectuel. Si la connaissance même du français s'est souvent maintenue de façon émouvante, nos Lettres et notre Histoire sont quasi ignorées. La formation scientifique est très faible, le niveau des études latines s'avère singulièrement bas. [...] Il convient de faciliter la tâche [des candidats] et de seconder leurs efforts, entrepris depuis quelques mois, voire même quelques semaines, dans un vibrant enthousiasme, en atténuant pour eux les difficultés immédiates. On leur permettra un passage plus aisément d'un régime à l'autre, grâce à des examens appropriés et appelées pour cette raison : « baccalauréat de transition. » (cité par Walter, Robert 2009 : 1626-1627 et BNPA, CRDP d'Alsace).

Si la connaissance du français s'est souvent maintenue de façon émouvante, deux facteurs ont joué, pendant la guerre, en faveur de son maintien. Dans certaines familles, le français était resté la langue de l'espace privé. Des témoignages attestent des pratiques bilingues selon le critère spatio-temporel, le français à la maison, l'alsacien ou l'allemand dans l'espace public. Chez les jeunes exclus de l'enseignement entre 1940 et 1945, la préférence linguistique est corrélée au refus de l'embrigadement hitlérien (ADHR). Plus fréquente, la lecture de livres français constitue l'autre solution. Le stock se limite parfois à cinq livres échappés à l'autodafé. Parfois plus conséquent, il est alimenté par les livres des frères et sœurs plus âgés, comme le rapportent différents témoignages.

L'insécurité linguistique

L'insécurité linguistique est le fait de la génération qui n'a suivi que quelques années d'enseignement en français avant la guerre. Deux témoins parlent en des termes pratiquement identiques d'un saut périlleux par-dessus cinq années de

français en étant passées « directement du cours moyen à la classe de seconde ». Elle se traduit soit par des manifestations d'éblouissement : « Notre prof de français était resté pendant la guerre, à l'intérieur, comme nous disions si bien. J'étais bouche bée, attachée à ses lèvres : Une personne qui sait déjà si bien le français ! (Lydia Jund) », soit de panique : « La première leçon de français, c'était avec un prof français. [...] Si j'avais pu, j'aurais pris la fuite. Je serais rentré et fini, plus d'études ! J'avais une telle frousse (Charles K.). » Cette crainte augmente avec l'âge ou avec la prise de conscience des manques linguistiques qui ne se compenseront qu'au prix d'un travail volontaire et acharné. À preuve ce que dit Sophie Gassmann-Zimmermann de son retour en classe de seconde :

« On avait des lacunes [après] cinq ans d'allemand, les autres, plus âgées, avaient fait plus de français. » (Sophie Zimmermann-Gassmann).

Chez les plus grands, l'absence de maîtrise du français idiomatique constitue un blocage momentané dans leurs études. À l'automne 1945, Simone et Andrée ne savent pas comment traiter le sujet leur demandant de « présenter leur livre de chevet » et estiment, rétroactivement, que l'inégalité de formation en français est évidente, mais que « personne n'a trouvé à y redire ! ». Ni l'administration scolaire allemande, ni la française ne prêtent attention à leurs difficultés : « Les Allemands ont fait comme si nous savions l'allemand, et les Français, ils n'ont pas pensé que nous pouvions avoir des lacunes...¹ ».

Ces jeunes gens ne peuvent même pas tirer profit, après la guerre, de leur connaissance de l'allemand. Le professeur d'allemand de l'École normale s'est adapté aux élèves revenant « de l'intérieur » : l'allemand est enseigné en français, le professeur fait faire des versions. Henri Bauer et ses camarades sont dévantagés et ne consolident pas les compétences acquises : on ne les fait plus ni parler ni écrire en allemand. Les manuels pour débutants francophones ne tiennent aucun compte des acquis évidents des jeunes Alsaciens.

L'allemand disparaît du paysage scolaire

La reprise de l'enseignement en 1945 s'est faite en réaction contre l'enseignement dispensé entre 1940 et 1945 en Alsace. Au mieux, les compétences acquises ont pu être valorisées au moment de la reprise du dialogue franco-allemand, après 1963, au plan national, mais seulement une vingtaine d'années après, tandis qu'au plan régional, le tabou de la guerre et de la dictature nazie continuaient à peser. Les plus jeunes d'entre les enseignants appelés à la *Umschulung* étaient de la génération des années 1920 à 1925, voire, pour ceux

¹ « Ditsche hën gm'ächt wie wenn m'r Ditsch kënnte, ùn d'Frànzose, die hën gär nit gedénkt dàss uns ebs fêhle kënnt im Franzesche ».

qui sont passés par l'Ecole normale allemande (*Lehrerbildungsanstalt*, LBA), 1926-1928. Ils ont commencé à quitter le service en 1975, et n'ont donc pas été impliqués dans la Réforme Holderith, généralisée en 1974 après deux années d'expérimentation. Mais certains ont enseigné l'allemand dans les classes de Cours supérieur et de fin d'études.

Ceux-ci parlent avec plaisir, voire enthousiasme, de cette entreprise.

« Nous disposions d'un manuel, « *Alltag und Sonntag* », rédigé par Emile Storck [...]. Cet ouvrage prenait évidemment en compte la compétence dialectale des enfants, dont l'alsacien était encore très majoritairement la langue maternelle, ce qui signifie que la compréhension de l'allemand standard leur était quasiment donnée. Nous lisions les textes, posions des questions de compréhension, les faisions raconter, c'est-à-dire paraphraser, demandions des transformations du singulier au pluriel, de présent au passé, de l'actif au passif, de parataxe en hypotaxe, etc. J'avoue y avoir pris un certain plaisir, qui fut peut-être pour quelque chose dans la poursuite de mes études, une quinzaine d'années plus tard. » (Brunner, 2003)

« La directrice de l'école de Dornach m'a dit, Sophie, vous avez fait 5 ans d'allemand [trois à la VS et une à la LBA]. Et les livres d'Emile Storck, j'ai encore gardé un exemplaire de chacun d'eux. Il y avait deux heures par semaine, avec les filles de 14 ans. » (Sophie Zimmermann Gassmann, née en 1929)

Charles Kopp se souvient d'avoir été l'un des seuls lors d'une assemblée générale syndicale et professionnelle en 1952-53 à avoir annoncé publiquement son intention d'enseigner l'allemand et s'être attiré une allusion déplaisante, de la part d'un responsable, Alsacien revenu du Sud-Ouest, sur la relation entre sa déclaration et son incorporation dans l'armée allemande.

D'autres personnes n'ont pas été appelées à le faire : elles exerçaient dans les classes de CP, CE1. Elles se souviennent que l'on faisait appel à des intervenants extérieurs (*Veloschwowe*¹). Elles ajoutent que, de toute manière, la pression ambiante contre l'enseignement de l'allemand était si forte qu'il valait mieux ne pas aborder la question.

Il y a eu clairement entre 1952 et 1972 un refus de l'allemand par ceux qui le parlaient et l'écrivaient couramment et auraient donc été capables de l'enseigner. La revendication d'un complément de rémunération – le corps enseignant avait demandé, en vain, une formation complémentaire et une reconnaissance indemnitaires du supplément de travail – était légitime, mais elle a caché souvent l'hostilité à la langue.

¹ « *Allemands à vélo* ». Ces enseignants français de l'allemand, itinérants, se déplaçaient souvent en vélo, d'où le surnom malicieux que leur a accolé la vox populi enseignante. L'humour ne perd pas ses droits.

Le grand changement

« L’interdiction stricte de la langue française me posa problème [...] Ce fut une coupure. C’est une des raisons pour lesquelles je me suis mis à l’anglais » (E. Philipps cité par Schaffner, 2008 : 6). Lorsque Eugène Philipps réfléchit à ce qui l’a poussé à apprendre l’anglais au début de la guerre, il pense tout de suite au désir d’évasion « au moins intellectuellement, d’un monde dans lequel je ne me reconnaissais plus ». On perçoit la révolte :

« Lorsque les Allemands se mirent à s’en prendre à tout ce qui n’était pas allemand, [...] l’anglais eut un nouvel attrait. Vous interdisez le français ? Eh bien maintenant, je vais apprendre l’anglais.» (Philipps 1993 : 46). Il cherche, dit-il, « à échapper aux pressions de toutes sortes que le régime nazi faisait peser sur sa manière de penser, de sentir, de vivre, d’être » (ibidem).

Ancien instituteur, Eugène Philipps fera une carrière d’angliciste après la guerre. Symboliquement, il a transmis à la fois son amour pour l’allemand et pour l’anglais à ses enfants, l’un professeur puis inspecteur d’allemand, l’autre, professeure d’anglais.

Le témoignage d’un ancien élève pourrait être confronté à celui du jeune instituteur. Edgar Scherer, est, en 1944, en classe de 8ème année secondaire au lycée de Saint-Louis. Les élèves sont envoyés comme auxiliaires de l’artillerie anti-aérienne (*Luftwaffenhelpfer*) en Bade. Il se consacre à ses études le jour, est de surveillance aérienne la nuit. Un capitaine allemand, blessé de guerre, l'aide à traduire la guerre de Jugurtha. Ces deux témoignages disent une évasion dans un monde où l'on ne parle pas l'allemand du *Großdeutsches Reich*.

On tourne la page et oublie les compétences acquises

La suppression de l’enseignement de l’allemand en 1945 du plan d’études de l’école primaire a doublement joué contre l’allemand en Alsace. Si cette décision était compréhensible pour les générations d’enfants nés entre 1930 et 1935 qui n’avaient eu en 1945 qu’un enseignement du français limité à 4, 3, 2 ans voire pas d’enseignement du français avant 1940, il l’était beaucoup moins pour les générations nées après 1940. Le bilinguisme, encore synonyme de semi-linguisme et de difficultés, avait alors une image très négative. On a enseigné le français à des générations entières de petits Alsaciens, sans songer à appliquer une démarche contrastive d’avec leur langue maternelle.

La décision rectorale d’octobre 1945 a empêché la génération d’enseignants formés avant 1945 d’exploiter leur maîtrise de l’allemand. Certes, la guerre explique largement les prises de position hostiles à l’allemand. Les pouvoirs pu-

blics entendent écarter le dialecte parce qu'il représente un obstacle à la diffusion du français, mais l'estiment encore moins préjudiciable que l'allemand. « Il s'agit [conclut Dominique Huck] d'une politique linguistique stratégique, non pour promouvoir le dialecte, mais pour écarter l'allemand » (Huck : 2008). Or, un enseignement de l'allemand, même selon le modèle du lire, écrire, parler était possible.

L'interruption d'un enseignement précoce de l'allemand à l'école primaire n'a pas favorisé celui du français ni augmenté la maîtrise de la langue nationale. Le témoignage d'un ancien inspecteur de la zone sud de l'Alsace nous apprend qu'au cours des années 1950-1960, les élèves revenaient à 16 ans suivre des cours postscolaires agricoles en ayant perdu le (petit) bagage de français qu'ils avaient deux ans auparavant. Ce constat met en cause l'inadaptation de l'enseignement du français au public non francophone de l'après-guerre. Encore en 1970, des élèves ruraux dialectophones arrivaient en 6^{ème} avec des connaissances réduites en français¹. Seul l'allongement de la scolarité, seules une pédagogie rénovée et la démocratisation de l'enseignement, ainsi que le développement du français dans les médias, à la télévision et dans les échanges quotidiens ont remédié à cet état de fait.

Attitudes par rapport à la langue allemande

Pour la population jeune scolarisée entre 1940 et 1945, la langue allemande est liée à l'expérience de la dictature. C'est la langue par laquelle par laquelle on avait été exposé aux valeurs nazies en tant que jeune écolier et au moins passivement, à l'engagement hitlérien. Cette expérience va servir de repoussoir de la langue et explique, en partie, la dévalorisation de la langue allemande en Alsace et la non-transmission de sa variété régionale. Le rejet relatif de l'allemand traduit le rejet de la peur rétrospective et celui d'une certaine forme d'assujettissement moral, intellectuel et politique.

Deux autres langues s'imposent comme symboles de la modernité, le français mais aussi l'anglais qui permettent de sublimer la honte subie dans un système dominé par la langue nazie. Au moment de la Libération, on admire les libérateurs américains : ils apportent avec eux la nourriture qui manquait, y compris du chocolat et de la gomme à mâcher ; ils transmettent aux plus grands des expériences musicales nouvelles et endiablées. Le succès du jazz profite du besoin de se débarrasser des expériences de confinement pesantes, de changer d'air et de style de vie, de s'ouvrir à des expériences nouvelles, de découvrir d'autres

¹ observation personnelle

pays, régions, et langues, voire de fuir l'Alsace et sa culture, besoins tous attestés chez les témoins.

2.8. Attitudes par rapport à l'enseignement de l'allemand

Cette deuxième partie a abordé plusieurs fois la question de l'attitude des enseignants alsaciens par rapport à l'enseignement de l'allemand après la guerre et des conséquences de leur expérience personnelle sur leur comportement. Peut-on en dégager les grandes lignes dans une synthèse ?

Les enseignants qui ont accepté de parler de leur *Umschulung* sont en général ceux qui ont gardé des liens avec l'Allemagne et avec la langue. Un indice pertinent est celui du maintien des liens avec l'Allemagne. Un bon tiers des enseignants ont conservé des liens avec leurs anciens élèves badois (Source : enquête auprès d'anciens élèves).

L'enseignement de l'allemand dont il est question est celui relancé en décembre 1952 : « Un enseignement facultatif de la langue allemande est institué dans les classes terminales des écoles primaires élémentaires des communes dont la langue usuelle est le dialecte alsacien» (Ministère de l'Éducation nationale, 1952). Mais, comme on l'a vu plus haut, les enseignants de la génération de la *Umschulung* ne seront plus concernés, ou très faiblement par la généralisation progressive de l'enseignement de l'allemand dans les cours moyens grâce à la Réforme Holderith (1974).

Un premier groupe, majoritaire, est composé d'institutrices ayant eu au cours de leur carrière surtout des classes du cycle 2 (CP, CE1) et parfois de maternelles. Elles n'ont pas été – disent-elles – en situation d'enseigner l'allemand après 1952 dans des classes de cours supérieur et de fin d'études, dans lesquelles elles n'intervenaient pas. Quand on leur fait observer qu'elles auraient pu intervenir dans ces classes par échange de service, les personnes font remarquer que la question ne leur a pas été posée et qu'elles n'y ont pas été incitées.

Ce premier groupe est complété par des enseignants hommes et femmes ayant enseigné dans d'autres classes, mais ne s'étant pas porté volontaires pour enseigner l'allemand. Une question plus précise sur le volontariat les met en difficulté. Ils ne sont pas proposés d'eux-mêmes, on ne souhaitait pas dans l'école qu'ils le fassent, et de plus, le rejet de l'allemand était l'opinion majoritaire. Ce rejet était guidé soit par des raisons syndicales soit par une hostilité plus profonde à l'allemand. À cause du déficit en enseignants, le corps enseignant de l'époque avait été complété par des enseignants en surnombre venant des départements pléthoriques en enseignants, me fait-on observer. Ces enseignants, issus des départements méridionaux, ne se sentaient en rien concernés par la langue allemande qui, pour eux, avait mauvaise presse. L'interprétation de leurs réponses porte à croire que les Alsaciens se sont sentis désarmés par rapport à

leurs collègues, qu'ils n'ont pas pu ou pas voulu les contredire et qu'ils ont préféré se faire oublier, eux et leur passé.

Un deuxième groupe, beaucoup plus réduit, avait tiré un trait sur la période antérieure et pris résolument un nouvel élan dans leur vie. Pour ces enseignants-là, le sentiment d'avoir souffert de la *Umschulung* et de leur détachement en Bade l'a emporté sur tout le reste et a déterminé leur conduite ultérieure. Ils ont pris position contre l'allemand à l'école primaire et se sont opposés, le cas échéant, à ceux qui voulaient l'enseigner.

Enfin, un troisième groupe d'anciens de la *Umschulung* s'est résolument engagé, après 1952, dans l'enseignement de l'allemand. C'est le cas par exemple, dans notre enquête, de Charles Kopp et de Sophie Zimmermann dont il a déjà été question. Ils n'ont pas été les seuls.

Conclusions

Au moment de la reprise de l'enseignement français, les compétences des enseignants alsaciens en langue allemande sont bonnes, mais elles ne seront pas mises à profit, puisque le recteur confirme à la rentrée de 1945 sa décision de supprimer l'enseignement de l'allemand du plan d'études de l'école primaire et d'en reporter le début au secondaire, fréquenté par 10% à 15% d'une classe d'âge seulement (en 1959, env. 15 % des élèves entre en classe de 6^{ème} et à peu près autant dans un Cours complémentaire). Dans l'enseignement primaire, l'occasion d'apprendre l'allemand ne sera offerte après 1952 qu'à partir du cours supérieur et en classe de fin d'études primaires, donc à des élèves entre 12 ans et 14 ans. L'enseignement de l'allemand à l'école primaire s'adressera donc, entre 1952 et 1972-74, à des jeunes de même âge que ceux du premier cycle des lycées. La mesure rectoriale fait d'un allemand précoce un allemand tardif, selon le principe dominant à cette époque que des compétences latentes en allemand et la maîtrise de l'allemand dialectal ne peuvent qu'être nocives au français. On n'enseigne plus l'allemand à l'école avant 12 ans et, au lycée et dans les cours complémentaires, on enseigne l'allemand à des débutants ou supposés tels, avec des manuels pour francophones débutants, datant parfois d'avant-guerre. À part quelques fortes personnalités, les enseignants ne réagissent pas à l'appel à candidature pour l'allemand. L'enseignement sera souvent assuré par des débutants, auxquels on demande d'intervenir dans plusieurs écoles.

Les conditions mêmes de la scolarisation et de la formation en allemand imposées sans discussion ni choix ont entraîné, après la guerre, une dévalorisation des compétences linguistiques acquises, voire le déni de ces compétences. Une forme de lassitude, voire de honte domine. On veut tourner la page, faire oublier le passé, considéré comme peu reluisant. Non pas dans l'immédiat, mais à

moyen terme, le tournant de 1945 est un moment décisif pour la présence de l'allemand endogène (Bothorel-Witz 2007 : 53-54) en Alsace, et a de nettes répercussions sur le comportement langagier de la population vivant en Alsace. Le dialecte se maintient jusqu'en 1970, mais l'allemand réveille des douleurs ou le souvenir de compromissions.

Pour la génération des jeunes enseignants de 1940 ou des jeunes gens ayant été scolarisés et formés pendant la guerre, enseigner l'allemand après la guerre pouvait ne pas aller de soi : réticences personnelles, souvenirs douloureux, oppositions du corps enseignant ou des responsables institutionnels. Mais la suppression provisoire de cet enseignement à l'école primaire a été la cause immédiate de l'absence de l'allemand à l'école. La mesure a renforcé l'idée qu'on ne pouvait plus enseigner cette langue en Alsace : sur l'interdiction sont venues se greffer les argumentations politiques, patriotiques (la langue de l'ennemi), et pédagogiques (l'allemand fait obstacle au français). L'enseignement actuel, favorisant le bi- ou le plurilinguisme, a heureusement dépassé ces préjugés.

Archives

Archives départementales du Bas-Rhin (ADBR)

Archives départementales du Haut-Rhin (ADHR)

Staatsarchiv Freiburg (StAF)

Bibliographie

Boberach, Heinz (éditeur) (1984) *Meldungen aus dem Reich. Die geheimen Lageberichte des Sicherheitsdienstes der SS 1939-1944*. Herausgegeben von. Herrsching : Pawlak Verlagsellschaft. 15 tomes.

Bothorel-Witz, Arlette (2007) « Variétés en contact et représentations sociolinguistiques » dans *L'Alsace et ses langues. Éléments de description d'une situation sociolinguistique en zone frontalière*, en collaboration avec Dominique Huck et Anemone Geiger-Jaillet), édité par Andrea Abel, Mathias Stuflesser et Leonhard Voltmer : Aspects of Multilingualism in European Border Regions. Bolzano, Bozen : s.d [2007]. 13-100

idem : en format pdf, accessible sur <http://ala-ustrasbg.fr> (consulté le 12 février 2015). Mot-clé pour la recherche en ligne : L'Alsace et ses langues

Boutet Josiane (2010) *Le pouvoir des mots*. Paris. La Dispute .

Brunner, Jean-Jacques « Témoignage d'un instituteur itinérant d'allemand. » Actes du Colloque international sur l'enseignement de l'allemand, langue régionale en Alsace le 21/22 mars 2003 Strasbourg – Guebwiller, dans « La mémoire, une longue marche vers le 3^{ème} millénaire) , consulté en janvier 2015.

http://espe-ressources.unistra.fr/web.ressources/web/ressources_pedagogiques/productions_pedagogiques_iufm/bilinguisme_plurilinguisme/autre/actes_colloques/colloque_mars_2003/tout.php?v3=/web.ressources/web/ressources_pedagogiques/productions_pedagogiques_iufm/bilinguisme_plurilinguisme/autre/actes_colloques/colloque_mars_2003/page_colloque_2003_actes.htm

Chef der Zivilverwaltung im Elsass (1940) : „Verordnung über die deutsche Volksschule im Elsass“. S.d. [juillet 1940] *Verordnungsblatt des Chefs der Zivilverwaltung im Elsass*. ADHR.

CRDP d'Alsace : *Base numérique du patrimoine d'Alsace en ligne (BNPA)*, consultée le 3 février 2015. <http://www.crdp-strasbourg.fr/bnpa/>

DWDS, Das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, en ligne : <http://www.dwds.de/>

Hay, Zéphirin (2009) : « Les Postes au rendez-vous de la Libération », dans Wahl, Remaux *La Grande Encyclopédie des années de guerre, 1633-1640*

Huck, Dominique (2001) : « D'une guerre à l'autre : langue(s) et politique (s) en Alsace entre 1925 et 1945 ». *Lengas* n° 50/ 2001 - CNRS, Université Paul Valéry, Montpellier III, 135-170.

Dominique Huck, « Langues et locuteurs en Alsace : approches sociolinguistiques, approches de politique linguistique », *Revue d'Alsace* [En ligne], 134 | 2008, mis en ligne le 01 mai 2011, consulté le 10 février 2015. URL : <http://alsace.revues.org/1035>

Klemperer Victor (2007) : *LTI – Notizbuch eines Philologen* 1947, rééd. Stuttgart : Reclam 1975.

Lüdi Georges et Bernard Py (2002) : *Être bilingue*, Peter lang, 2^{ème} édition revue.

Ministère de l'Éducation nationale (1952) « Décret n° 52.1347 du 18 décembre 1952 relatif à l'enseignement de la langue allemande dans les classes terminales des écoles primaires des communes dont la langue usuelle est le dialecte alsacien », *Journal officiel de la République française du 19 décembre 1952*, p. 11673.

Morgen, Daniel (2013) « La langue du Troisième Reich et l'enseignement », dans *Les Nouveaux Cahiers d'allemand* 2013/ 3 (septembre), 263-281 et n° 4/ décembre, 419-438.

Morgen, Daniel (2014) Mémoires retrouvées. Des Alsaciens en Bade, des Badois en Alsace. Umschulung 1940-1945. Colmar : Editions Jérôme Do Bentzinger.

Nückles, Bärbel (2010) „Elsässische Lehrer in Baden und in Württemberg 1940-45“. *Badische Zeitung*, 21. 07. 2010.

Philipps, Eugène (1993, rééd. 2009) Une tragédie pour l'Alsace: la dictature nazie et l'incorporation de force : un témoignage vécu S.A.L.D.E., 1993.

Schaffner François (2008) « Eugène Philipps fête ses 90 ans », dans *Land un Sproch* 2008 sept/ oct. n° 168. 6-7.

Seghers Anna (2013) *Transit*. Aufbau Taschenbuch, Berlin : Aufbau Verlag (1^{ère} édition 1951), traduit par Jeanne Stern. Paris : Editions Autrement 1995.

Storck, Émile (1953) *Alltag und Sonntag*. Colmar : Alsatia

Ungerer Tomi (1991) À la guerre comme à la guerre. Dessins et souvenirs d'enfance. Strasbourg : la Nuée Bleue.

Wahl Alfred et Remaux Bernard (2009) *La Grande Encyclopédie des années de guerre*. Strasbourg : Saisons d'Alsace. La Nuée Bleue. (Réédition à l'identique des sept numéros de « Saisons d'Alsace » consacrés aux années 1939-1945 (1989 à 1995)).

Walter, Robert (2009) « Les Malgré-Nous retournent à l'école » dans Wahl, Remaux *La Grande Encyclopédie des années de guerre*, 1625-1632.

et avec les témoignages de :

Suzanne Albrecht-Erny (née en 1920), Henri Bauer (né en 1927), Gabrielle Bernhardt (née en 1916), Marthe Camus-Richert (née en 1920), Andrée Faber- Grimm (née en 1926), Marguerite Gassmann – Forster (née en 1920), Suzanne (née en 1929) et Henri Joseph (né en 1930), Lydia Jund (née en 1927), Charles Kohser (né en 1927), Eugène Philipps (1918), Germaine Rebreyend-Gully (née en 1923) Simone Sommer-Furst (née en 1927), Edgar Scherer (né en 1927), cités dans Morgen 2014 ; et Sophie-Zimmermann – Gassmann (née en 1929).

SÉQUENCE NOCH SO + ADJECTIF/ADVERBE ET CONCESSION

La suite¹ *noch so+adjectif/adverbe* n'est pas en soi concessive :

Ich Lieb Dich Immer **Noch So Sehr** Du schließt dich in mein Herz ein
Wie lange bleibt das Öl **noch so günstig**?
Jahresrückblick Schriesheim: Ein Stadtjubiläum - **und noch so viel mehr**.
Back den Teig so lang er frisch is, wenn er steht, dann wird er hart, weil das Morgen
noch so ist, weil das immer schon so war..
Im Chat war er **noch so süß**!
Ich hatte mir **noch so** viel vorgenommen

Il faut que certaines conditions soient remplies pour qu'elle devienne une séquence concessive, comme dans :

Und dräut der Winter **noch so sehr**
Mit trotzigen Gebärden
Und streut er Eis und Schnee umher
Es muss doch Frühling werden

Man **mag noch so gut Deutsch** können: Wenn man nicht weiß, was ein Zuhörer ist, kommt man von alleine nicht drauf.
Ist der Zirkus **noch so klein**, einer muss der August sein
Sehen Sie, es gibt viele globale Probleme, die kein einzelner Staat mehr, sei er auch **noch so mächtig**, allein lösen kann
In seinem Don Quichotte sagt Cervantes, dass es kein Buch gibt, das nicht auch etwas Gutes an sich hätte, und mag es **noch so schlecht** sein.
Der Winkel mag **noch so ungünstig** sein, Messi trifft auch von der Grundlinie.
Jeder noch so lange Weg beginnt mit dem ersten Schritt.
Jeder noch so kleine Schritt in die richtige Richtung verkürzt die Distanz zum Ziel
Chinas Präsident möchte **alle noch** so kleinen korrupten Beamten einfangen.
„Du schaffst es!“ Dieser Satz hat mir mehr geholfen, als **alle noch so gut gemeinten** Ratschläge.

¹ Je remercie Odile Schneider-Mizony de ses très utiles suggestions.

Wenn irgendwo zwischen zwei Mächten **ein noch so harmlos** aussehender Pakt geschlossen wird, muß man sich sofort fragen, wer hier umgebracht werden soll.

Denn **ein noch so großer** Garten (und wer hat den schon?) ersetzt nicht den Spaziergang

Kein noch so schöner Promi kommt gegen Dich an

Es gibt **kein noch so schlechtes** Werkzeug, das nicht irgendwie benutzt werden könnte.

Nach einiger Zeit wird es aber zunehmend egal und **die noch so schöne** Frau macht nur noch Minuspunkte, wenn sie nur da sitzt und den Mund nicht aufbekommt oder womöglich noch Ärger macht

den United States wird nachgesagt, dass hier auch **der noch so kleine Mann** seine Chance bekommt, den sogenannten American Dream zu leben.

À ces citations il convient d'ajouter celles que donne le *Wörterbuch deutscher Partikeln* de Métrich/Faucher (De Gruyter, 2009), à propos du passage consacré au *noch so* concessif (pp.634-636), en particulier sur l'emploi de *können* (en « concurrence » avec *mögen*) et sur celui avec *und wenn, auch wenn, wenn auch*.

I. REMARQUES GÉNÉRALES

Avant d'étudier ces conditions –ce qui est le but de cette étude- quelques remarques s'imposent.

1. Les citations sont empruntées à de nombreux registres : vers et prose, phrases célèbres ou propos d'un inconnu. Style soigné ou style familier. Ceci pour insister sur le fait que la séquence ne relève pas d'un niveau de langue littéraire, même si elle suppose une certaine maîtrise de la langue allemande. Sinon, on préfère des phrases avec *obwohl*.

2. *Noch so* peut se trouver devant un adjectif, un adjectif à valeur adverbiale (*noch so gut Deutsch können*) ou un adverbe proprement dit : *und dräut der Winter noch so sehr*. Si *noch so* précède un adjectif, celui-ci peut être employé comme attribut (*Ist der Zirkus noch so klein*) ou comme épithète (*ein noch so großer Garten*).

3. *Noch* n'a pas ici sa valeur temporelle, celle qu'il a dans *Ist es noch so kalt?* et qui se nie par *nicht mehr : nein, nicht mehr*. Il n'a pas ici non plus la valeur qui est la sienne devant un comparatif : *Er ist noch größer als sein Vater*. Alors que *größer als sein Vater* n'indique rien sur la taille du père (qui peut être petit), *noch größer* implique la grandeur, mais une grandeur qu'on peut encore dépasser. Dans nos exemples, la qualité impliquée existe bel et bien et est déjà renforcée par *noch so*. La séquence insiste sur l'importance de la qualité en question, la porte pour ainsi dire à son maximum. *Noch so* a valeur élatrice, ce qui n'empêchera pas de refuser l'implication, refus qui est le propre d'une conces-

sive. À partir du moment où cette femme est belle, elle devrait me plaire (qui dit beauté dit séduction) et pourtant *Sie mag noch so schön sein, sie gefällt mir nicht.*

4. Qu'il y ait bien en fait refus d'une implication et donc valeur concessive de *noch so* apparaît dans la traduction française, qu'elle ait recours à *si* : *si défavorable que soit l'angle, Messi marque le but*, ou à *quel que* : *quelle que soit la puissance d'un Etat particulier*. Ou encore à la locution *avoir beau*. *Le pacte a beau paraître anodin*. Traduire par *Encore si* (*encore si petit*) ou *si ... encore* (*si petit encore*) ne convient pas et serait un contresens.

II. LES CAS DE FIGURE

Deux cas de figure fondamentaux : *noch so* dans le groupe verbal et *noch so* dans le groupe nominal.

Tous les cas de figure manifestent à chaque fois la présence d'au moins un élément qui donne ou contribue à donner à *noch so* sa valeur concessive.

A. DANS LE GROUPE VERBAL

1. La place du verbe

Plus exactement la place du verbe dans la première proposition, qu'on appelle la subordonnée même quand elle ne comporte pas de terme subordonnant, donc celle qui invite à une implication et la place du verbe dans la seconde proposition, « la principale », celle qui refuse cette implication. Mais il peut arriver qu'on ait l'ordre inverse : d'abord le refus puis la proposition concédée :

In seinem Don Quichotte sagt Cervantes, dass es kein Buch gibt, das nicht auch etwas Gutes an sich hätte, und mag es **noch so schlecht** sein.

a) Le verbe en première position dans la « subordonnée »

Und dräut der Winter noch so sehr ...
Ist der Zirkus noch so klein....
Sei er auch noch so mächtig...

On voit que *und*, auquel Métrich/Faucher font un sort (p. 635) : « *mit und + Nebensatz mit Verberst* », s'il est présent dans la poésie de Geibel - et même au début de ce poème - ce qui peut étonner, n'est pas obligatoire, comme le montre l'aphorisme sur le cirque.

Cette place du verbe en première position, alors qu'il ne s'agit ni d'une question, ni d'un ordre, ni d'une exclamations, ni d'un début de blague, est en soi un pre-

mier signal concessif, qui équivaut à *auch wenn* ou *wenn auch*, ce qu'on appelait jadis « la suppression de *wenn* ».

b) Le verbe en seconde position dans la principale

D'ordinaire, quand la subordonnée précède la principale, le verbe de celle-ci suit immédiatement la subordonnée, qui fonctionne alors comme première membre de phrase. Or, ce n'est pas le cas avec les concessives du type *so/wie* : *so/wie stark er auch ist, ich habe keine Angst vor ihm*. Et ce n'est pas le cas non plus avec les concessives du type *noch so*, comme dans *Es muss doch Frühling werden* ou bien *einer muss der August sein*.

Et ceci se produit également sans que le verbe soit en tête dans la subordonnée : *Messi trifft auch von der Grundlinie*.

Il est vrai que dans cet exemple, d'autres signaux (que la place initiale du verbe dans la première proposition) sont présents.

Mais l'association des deux places du verbe (dans la subordonnée et dans la principale) constitue un signal qui donne à *noch so + adjetif/adverbe* sa valeur concessive. Ce signal manque dans les phrases (voir plus haut) où *noch so* a valeur temporelle.

Ces signaux ne sont pas nécessaires : d'autres peuvent fonctionner à leur place, comme le subjonctif I ou *mögen/können*.

2. Le mode verbal

En l'occurrence le subjonctif I :

sei er auch **noch so** mächtig

Le verbe occupe la première place, précédé seulement de *und* dans les exemples de Métrich/Faucher (p.635) :

aber nirgends hab ich einen Spiegel gefunden, nirgends, nirgends, und sei er noch so klein.

On dit souvent que cet emploi du subjonctif I est de plus en plus archaïque. Mais si l'on propose à *Google* la séquence entre guillemets (comme il se doit) « *sei*noch so* » (où l'astérisque permet au moteur de recherche d'insérer tout ce qu'il peut trouver entre le mot qui précède et celui qui suit) on obtient (janvier 2015) : « Environ 15 700 000 résultats ». Mais il arrive que le même exemple soit repris plusieurs fois, ce qui diminue la fréquence globale.

Der Gast, und sei er noch so schlecht, er wird geehrt, es ist sein Recht.

Auch eine einmalige Zahlung - **sei sie noch so** großzügig - gibt keine Sicherheit
In dieser Hinsicht kann ich diesen mündlichen Änderungsantrag nicht befürworten, und
sei er noch so gut.

Hauptsache volksnah – und **sei es noch so** grauenhaft.

Lebe das, was du vom Evangelium begriffen hast und **sei es noch so** wenig.

In Israel kann jeder frei seine Meinung sagen - und **sei sie noch so** falsch
und **sei er noch so** klein, er möge immer- mit und bei Dir sein.

Il semble que *sei* (ou *und sei*) initial fonctionne comme une locution toute faite, figée, de la même manière que *wie dem auch sein* et c'est la structure figée inhérente à toute locution qui en assure la pérennité, la survie¹, malgré la tendance à la disparition progressive (mais lente) du subjonctif I.

3. Mögen et können

En dépit de cette fréquence de *sei*, la tendance est grande d'employer plutôt *mögen*, et à un moindre degré *können*, à la place du subjonctif I, ce que j'ai déjà pu constater par ailleurs en comparant *wie dem auch sei* et *wie dem auch sein mag*.

a) können

„Kann *noch so“ : « Environ 16 600 000 résultats », mais beaucoup ne sont pas valides, car *kann* y a son sens de possibilité réelle et non d'éventualité comme *mögen*.

Exemple non valide : *Wie lange kann Opa noch so leben?* (C'est le cas en particulier des questions.)

En revanche, on a des exemples pertinents avec :

Ein starker Sonnenbrand **kann jeden noch so** schönen Urlaub versauen.

Literatur **kann sich noch so** negativ gebärden: Wer schreibt, boxt nicht, wer liest, kriegt keine blauen Flecken.

b) mögen

„mag* noch so“ « Environ 10 400 000 résultats ». Avec ce verbe les exemples sont valides :

Typographie, **mag sie noch so** armselig sein, ist niemals selbstverständlich oder auch nur zufällig

Mag peut être en tête, comme ici, ou être incorporé dans la proposition, comme dans :

Der Winkel **mag noch so ungünstig** sein

¹ Peu de gens savent ce qu'est le guilledou, mais beaucoup connaissent l'expression : courir le guilledou.

Mag peut-être précédé de *und* :

und mag es **noch so schlecht** sein.

Le cumul de deux signaux : place initiale et présence de *mag*, voire trois si l'on ajoute *und*, renforce la valeur concessive de la phrase. L'accumulation de marqueurs dans le groupe verbal est d'ailleurs une caractéristique constante des concessives allemandes, sans doute parce qu'il importe de bien indiquer que, dans la même phrase, on accepte d'abord pour refuser ensuite.

4. *Auch* associé à *wenn*

Soit *auch wenn* soit *wenn auch*. Dans les deux cas, l'élément porteur de la concessions est *auch*, ce *auch* qu'on retrouve dans *wie dem auch sei*, *wer/was/wo/wann auch (immer)*, etc..

Aux exemples du *Wörterbuch deutscher Partikeln* j'ajoute :

Aber eure Kunst vermag nichts, **wenn sie auch sonst noch so** richtig angewandt ist, bevor der geeignete Zeitpunkt herangekommen ist.

Wenn 's auch manchmal noch so weh tut, i will ganz tief hineingrab'n. Und mich durchackern bis in dein Herz, anders will i 's net mehr hab'n

Auch wenn du noch so weit entfernt bist kann ich deine Wärme in mir spür'n
Du vergisst es nie, mich zu unterstützen und mir zu helfen **auch wenn du noch so weit entfernt bist!**

5. Les autres particules modales :

Alors que *auch* figure dans la proposition contenant *noch so*, les autres se trouvent dans la proposition qui refuse l'implication.

a) *doch*

C'est essentiellement *doch* qu'on trouve dans la principale ou au début de la phrase subséquente :

Die Fans von Frei Wild mögen jeden Presseartikel feiern, **sei er noch so negativ — doch** mit jedem Fan, der ans Nachdenken gebracht wird, ist viel gewonnen.

Niemand kann sich sein Schicksal aussuchen und **sei es noch so grausam. Doch** Schicksale können auch schön und voller Liebe sein,

b) *jedoch*

Jedoch n'est pas rare dans ce contexte : "mag* noch so* jedoch" (« Environ 208 000 000 résultats »)

Jeder Fund einer biblischen Handschrift, **mag er noch so klein sein, ist jedoch** bedeutsam

Technologie, **mag sie noch so ausgereift sein, verliert jedoch** an Wert, wenn der Kunde nicht optimal von ihr profitiert.

Mag es noch so ungewöhnlich erscheinen, gilt jedoch mein allergrößter Dank meiner Cocker Spaniel Hündin Mai Li

c) *immerhin*

Mag das kleine Technik-Insekt noch so leicht erscheinen, es ist immerhin über tausendmal schwerer als sein biologisches Vorbild.

Wer das in Vorstehendem Gesagte berücksichtigt und bedenkt, dass jede Bibliographie, mag sie auch noch so unvollständig sein, immerhin gute Dienste leisten kann, der wird jedenfalls mit uns in der Ansicht übereinstimmen, dass es besser war, das Unternehmen wie vorliegend fortzusetzen, als die Weiterführung überhaupt einzustellen.

Là encore, cette particule modale dans la seconde proposition contribue au cumul des signaux. Aussi l'interprétation concessive s'impose-t-elle et *noch so* ne peut être compris comme temporel. L'allemand ne craint pas la redondance quand *noch so* se trouve dans un groupe verbal. Cette redondance a sa raison d'être : la phrase concessive est complexe et ce n'est pas par hasard si les enfants l'acquièrent en dernier. Elle suppose en effet un double mouvement de l'esprit : une acceptation et un refus, et il convient donc de marquer nettement les deux opérations, d'où l'abondance des signaux, qui peut paraître pléthorique. Qu'en est-il dans le groupe nominal ?

B. NOCH SO DANS LE GROUPE NOMINAL

C'est le cas avec les quantificateurs : *jeder, alle, manche, einige* et c'est aussi le cas avec les articles défini, indéfini et *kein*.

1. Avec les quantificateurs

jeder

Jeder noch so lange Weg beginnt mit dem ersten Schritt.

Jeder noch so kleine Schritt in die richtige Richtung verkürzt die Distanz zum Ziel
Ein starker Sonnenbrand **kann jeden noch so** schönen Urlaub versauen.

Jeder noch so schöne Tag geht zu Ende

alle

alle noch so kleinen korrupten Beamten
alle noch so gut gemeinten Ratschläge

Es gibt mit Sicherheit bessere Wege für uns Alle & **Alle noch so klein erscheinende Schritte führen dorthin.“**

Das Angebot bedient wirklich **alle noch so anspruchsvollen Geschmäcker** mit tollen Möbeln, Leuchten, Zubehör und vielen anderen Produkten.

manche

Manche noch so schöne Metapher ist negativ besetzt oder mehrdeutig

Manche noch so schöne Pflanze birgt Gefahren, sie ist sehr giftig für Mensch und Tier

einige

Viele noch so gute Gründe sind eben noch kein Anlass.

Ein Bild sagt mehr als tausend Worte, und ein inneres Bild hat mehr Überzeugungskraft als **viele noch so gute** Deutungen.

Beides ist in leider steigendem Grade nicht der Fall, woran wieder einige wenige Ausnahmen, **einige noch so schöne** Bücher, nichts ändern.

Mais dans :

Es haben doch **einige noch so schöne** Texte als Erinnerung hineingeschrieben.

einige n'est pas lié à *noch so*, car on a d'un côté *einige noch* et de l'autre *so
schöne Texte* :

Ceci nous ramène à notre point de départ : quelles sont les conditions et donc les signaux nécessaires pour que la séquence soit interprétée comme concessive ?

Il n'y a en fait pas de signaux langagiers explicites (à la différence de ce que nous avons constaté avec le groupe verbal). La condition (et donc le signal si cette condition est remplie) est que le contenu de ce groupe nominal contenant le quantificateur *et noch so* soit non seulement en opposition sémantique, mais en contradiction manifeste avec le reste de l'énoncé. Et c'est cette contradiction entre le groupe nominal et le reste qui rend impossible l'implication et ainsi amène à considérer que le contenu du groupe nominal est concessif.

Il y a contradiction entre une insolation et de belles vacances.

Une belle métaphore implique une connotation positive et pourtant, en l'occurrence, elle a une connotation négative ou elle est ambiguë.

Bien que la plante soit très belle elle est dangereuse. On nie l'implication : qui dit beauté dit bonté.

L'excellence des conseils devrait impliquer l'efficacité et pourtant :

„Du schaffst es!" Dieser Satz hat mir mehr geholfen, als **alle noch so gut gemeinten Ratschläge**.

Alors que dans :

Es haben doch **einige noch so schöne** Texte als Erinnerung hineingeschrieben,

rien dans le contexte limité et, après enquête, dans le contexte étendu, ne s'oppose à l'implication que contiendrait *einige noch so schöne Texte*. Il faut donc scinder et comprendre :

Einige noch haben doch so schöne Texte hinein geschrieben.

„Ich finde es total unverständlich, warum die Gästebuchseiten von Guido nicht mehr einzusehen sind.

Il y a certes une implication : puisque il y a de si beaux textes, on devrait pouvoir consulter les *Gästebuchseiten von Guido*. Mais là n'est pas le point. L'interprétation est celle-ci : on aurait dû garder ces *Gästebuchseiten*, d'autant plus que d'autres personnes y ont encore écrit de si beaux textes. *So schöne Texte* était une raison supplémentaire de garder ces pages.

2. Avec les articles

a) article défini

Auch **der noch so unscheinbarste Mann** kann Frauen anbaggern und zwar so, dass er letztlich die freie Auswahl hat

Jeder Pilot **auch der noch so erfahrene** Pilot einer Airline wird sich sicherlich noch an seinen ersten Alleinflug erinnern

Auch der noch so leistungsstarke Kopf braucht irgendwann mal eine Auszeit

Là, comme dans :

den United States wird nachgesagt, dass hier **auch der noch so kleine Mann** seine Chance bekommt, den sogenannten American Dream zu leben.

la présence de *auch* renforce l'aspect concessif, dans la mesure où même dans ce cas l'implication ne peut avoir lieu. Le plus insignifiant des hommes ne devrait avoir aucune chance, et pourtant aux États-Unis d'Amérique il en a une, dit-on. Toutefois ce *auch* manque dans :

Nach einiger Zeit wird es aber zunehmend egal und **die noch so schöne** Frau macht nur noch Minuspunkte, wenn sie nur da sitzt und den Mund nicht aufbekommt oder womöglich noch Ärger macht

Mais l'opposition est si forte que l'implication : « qui dit belle femme dit *Pluspunkte* » est bel et bien refusée.

Cependant il peut y avoir doute, car dans les phrases suivantes il ne s'agit pas de concession :

Auch als Lehrer trat **der noch so junge Mann** auf und hielt Vorlesungen über fast alle Zweige des Wissens, die vielen Beifall fanden und ihm einen bedeutenden Namen erwarben.

Zu Beginn des Videos wird **der noch so junge Mann** in die Notaufnahme eingeliefert und beatmet. "Herzinfarkt? Wie konnte das passieren?

Il s'agit à chaque fois d'un homme « si jeune encore » et non d'un homme dont on affirmerait : « quelle que soit sa jeunesse ».

Ce qui permet de distinguer alors concessives et non concessives est que dans la séquence « article défini + *noch so* *+ substantif », l'article, bien qu'au singulier, désigne non un individu particulier (comme les deux dernières phrases) mais a valeur générale, comme dans *Der brave Mann denkt an sich selbst zuletzt*. La valeur concessive resterait si le groupe nominal était au pluriel : *die noch so kleinen Männer/die noch so schönen Frauen*. Or, c'est impossible avec *auch als Lehrer trat der noch so junge Mann* et *zu Beginn der Video wird der noch so junge Mann...*

Cette valeur généralisante de l'article se retrouve avec *ein* et *kein*.

b) article indéfini et *kein*

Là aussi un individu représente la totalité de l'ensemble, comme dans :

Ein echter deutscher Mann mag keinen Franzosen leiden/ Doch ihre Weine trinkt er gern.

Donc avec *noch so* :

Zwei Ladungen Holz reichen aus, um **auch ein noch so großes Zimmer** zu heizen, und der Ofen gibt noch mehr als 24 Stunden lang Wärme ab.

Details, die schon das Objektiv nicht mehr auflöst, kann **auch ein noch so stark vergrößerndes Okular** nicht wieder hinzufügen

Aus fast einhelliger Erfahrung hierzu wissen wir, daß **ein noch so intensives Üben** ohne Kenntnis und Verständnis der Grundlage, auf die hin geübt wird, vergeblich ist.

où l'on note la présence de *auch* dans les deux premières citations. Il manque certes dans la troisième, mais on pourrait l'ajouter.

C'est impossible en revanche avec :

Und dabei wäre es so schön, wenn Ada endlich wieder völlig schmerzfrei laufen könnte, denn sie ist **ein noch so junger, lebensfroher Hund!**

Là, il s'agit non du représentant de l'espèce mais d'un animal particulier : Ada.

Avec *kein*:

kein noch so gutes Argument könnte mich umstimmen

Kein noch so gutes Bild kann einen Redner ersetzen.

Ich weiß, dass oft **kein noch so** gut gemeintes Wort hilft und ich mir Ratschläge sparen kann.

Remarquons que *kein*, indiquant l'absence, ne saurait désigner un individu particulier, mais a valeur générale.

Cette valeur généralisante des articles explique - comme c'est le cas des quantificateurs universels : *jeder* et *alle* - leur présence dans les aphorismes, donc dans :

Aphorismus von Maxim Gorkij: Es gibt **keine noch so** schlimme Lage für den Menschen, die nicht durch eine noch schlimmere abgelöst werden könnte.

Es gibt **keine noch so** kleine Kapelle, die nicht ihren Heiligen hat.

Es gibt **keine noch so** schöne Rose, die **nicht** zur Hagebutte wird.

Mais alors se pose la question : ne peut-on avoir une séquence concessive *noch so* dans un groupe nominal après des adjectifs possessifs, qui renvoient à un ou à des individus en tant que tels ? Donc, cette fois, non pas avec *ein* ou *kein*, mais par exemple avec *mein*.

Pour certaines citations on hésite :

An dieser Welt bleib ich doch immer kleben,
An ihr erlahmt **mein noch so hohes Streben**
Kein Wissen, das mich über sie erhebt,
Und kein Verstand, um ohne sie zu leben,
(Omar Khayyam)

« Mes efforts, si hauts soient-ils », ou « mes efforts qui sont si hauts encore » (malgré les ans) ?

De même :

Ich für mich kann sagen, mein Gewinn/Erfolg in einem Monat ist zu 70% von meiner inneren Verfassung abhängig! Nach all den Jahren des Spiels, nach 100.000den Händen, kann ich immer noch nicht vermeiden, dass mein Spiel nach Bad Beat Serien schwächer wird. **Mein noch so ausgereifter Pokerverstand**, schafft es nicht über meine innere Haltung komplett die Kontrolle zu bekommen. Ich weiß, dass es vielen Spielern so geht! Aber was ich in Downswings tun kann, ist es mir richtig gut gehen zu lassen, alles zu tun worauf ich Lust habe.....dann hört er schnell wieder auf.

« Si mûr soit-il » ou « encore si mûr » (après toutes ces années de jeu : *nach all den Jahren des Spiels*) .

Je m'en remets à l'intuition du lecteur. Ce qui pour ma part me fait refuser l'interprétation concessive - même s'il existe bel est bien une opposition entre le groupe nominal avec *noch so* et le reste de la phrase -, c'est que l'expression de la concession avec le groupe *noch so* s'exprime d'ordinaire pour un individu particulier (et non comme représentant de l'ensemble) par la séquence *sonst so* :

Doch wie so oft in meinem Leben kamen hin und wieder Wolken und auch Stürme über
mein sonst so sonniges Dasein
Es ist ein schweres Stück Arbeit, Schatzi, **meine sonst so kluge Frau** nach fünfzehn
anstrengenden, aber glücklichen Ehejahren davon zu überzeugen, dass ein Leben ohne
den Besitz eines Führerscheins ein Scheinleben ist.

La traduction est bien celle d'une concessive :

Doch wie so oft in meinem Leben kamen hin und wieder Wolken und auch Stürme über
mein sonst so sonniges Dasein
Si ensoleillée que fût par ailleurs ma vie, il n'empêche que...
Si intelligente que soit par ailleurs ma femme, elle ne peut comprendre que...

Résumons nous :

La séquence *noch so +adj./adv.* peut être ou ne pas être concessive. Il faut des conditions pour qu'elle le soit, tant dans le groupe verbal que dans le groupe nominal. Mais il y a une différence considérable entre les deux groupes. Dans le groupe verbal, les signaux qui permettent d'interpréter la séquence comme concessive sont nombreux et divers, souvent associés, souvent cumulés, ce qui donne une impression de pléthore, en tout cas de redondance. Dans le groupe nominal au contraire aucun signal extérieur, sauf la présence fréquente de *auch* devant le groupe. Sinon, le signal de la concession est donné par la sémantique de la proposition : l'implication proposée par le groupe nominal contenant la séquence *noch so* est incompatible avec le reste de la proposition et ce groupe n'a alors de sens, de raison d'être, que la concession qu'on fait avant de refuser le reste. Vient s'ajouter une autre condition interne après les articles : la séquence *noch so* ne peut être comprise à coup sûr comme concessive que si l'article, même au singulier, ne se rapporte pas à un individu particulier, mais à valeur générale : l'individu représente l'humanité toute entière.

III. PLACE DE LA SÉQUENCE NOCH SO PARMI LES CONCESSIVES

Il reste encore une question : où se situe la séquence *noch so* si l'on admet plusieurs degrés dans la concession ?

1. Tout au bas de l'échelle on a la subordonnée avec *obwohl/gleich/schon*, qui se borne à constater l'existence de la qualité (ou du fait) qu'on concède, mais non le degré d'importance : *obwohl er arm ist*. Où commence la pauvreté ?
2. À un degré au-dessus on trouve les concessives du type *wie auch* pour lesquelles on peut hésiter selon qu'on considère qu'elles correspondent à la question ou à l'exclamation *wie*.
 - Si l'on considère que l'affirmation *wie alt er auch ist* répond à la question *wie alt ist er?* (qui ne préjuge en rien de l'âge, puisqu'on peut demander celui-ci d'un nourrisson) la séquence *wie alt er auch ist* peut inclure toutes les possibilités.
 - Mais si l'on considère que *wie alt er auch ist* fait écho à l'exclamation *wie alt ist er !* (*Ce qu'il est vieux !*), alors l'âge atteint un degré considérable. Et à mon sens, la concession est plus forte dans ce cas que dans l'autre et c'est pourquoi je tends à considérer les concessives du type *wie* comme indiquant un haut degré plus qu'un degré quelconque.
3. Avec *so* (*so schön sie auch sein mag*), la question ne se pose plus : *so* indique l'intensité (*Verweile doch, du bist so schön!*).
4. Et avec *noch so* cette intensité atteint le degré suprême puisque on ne voit pas comment aller au delà.

C'est pourquoi il convient dans l'enseignement de l'allemand de donner à cette séquence l'importance qu'elle mérite et non pas se limiter, à *obwohl* et autres subordonnants concessifs.



Langages

S'adresser à autrui: les formes nominales d'adresse dans une perspective comparative interculturelle

Sous la direction de

Catherine Kerbrat-Orecchioni

15

Université Savoie Mont Blanc
Laboratoire LLSETI

Présentation du livre sur le site du LLSETI: <http://www.llseti.univ-savoie.fr/web/llseti/380-les-fna-perspective-interculturelle.php>

A LA PÊCHE AUX MOTS (66)
(COMMENT TRADUIRE EN ALLEMAND DES COMPOSÉS
FRANÇAIS ?)
-de veillée d'armes à ZUP-

VEILLÉE D'ARMES : *die Nachtwache (des Knappen vor dem Ritterschlag) ;*
(figuré) *der Vorabend (eines großen Ereignisses)*

VEILLÉE DE NOËL : *der Weihnachtsabend*

VEILLÉE FUNÈBRE/MORTUAIRE : *die Totenwache*

VEILLEUR DE NUIT : *der Nachtwächter, der Nachtpförtner*

VÉNALITÉ DES CHARGES/OFFICES : *der Ämterkauf*

Ämterkauf ist das Erlangen eines Amtes durch Kauf oder durch eine andere finanzielle Zuwendung (<http://de.wikipedia.org>)

VENDEUR À LA SAUVETTE : *der illegale Straßenhändler*

VENDEUR DE JOURNAUX : *der Zeitungsverkäufer, der Zeitungshändler*

VENDEUR AMBULANT : *der Straßenverkäufer, der Straßenhändler, der fliegende Händler*

VENDREDI SAINT : *der Karfreitag*

VENT ARRIÈRE : *der Rückenwind*

VENT CONTRAIRE : *der Gegenwind*

vents contraires : *widrige Winde*

VENT DE RÉVOLTE : *die Welle des Widerstands, die Widerstandswelle*

VENT DE FOLIE : (vent furieux) *der Wahnsinnwind, (figuré) die Wahnsinnswelle*

VENT DU LARGE : *der Seewind, (et pour les traducteurs de Zola) der von der offenen See kommende Wind, der Wind vom offenen Meer*

VENT EN POUPE : *der Vorwind*

VENTE À CRÉDIT : *der Kreditverkauf, der (Ver)kauf auf Kredit*

VENTE À DÉCOUVERT : *der Leerverkauf*

VENTE À DISTANCE : *der Versandkauf*

VENTE À EMPORTER : *der Handkauf, der Kauf zum Mitnehmen*

VENTE À L'AMIABLE : *der Freihandverkauf*

VENTE À L'ENCAN : *die Versteigerung (beweglicher Güter)*

VENTE À L'ESSAI : *der Probekauf, der Kauf auf Probe*

VENTE À RÉMÉRÉ : *der Wiederkauf*

VENTE À TEMPÉRAMENT : *der Ratenkauf*

VENTE AU COMPTANT : *der Barverkauf, der Barkauf*

VENTE AU DÉTAIL : *der Einzelhandel, der Einzelverkauf*

VENTE AUX ENCHÈRES : *die Auktion, die Versteigerung*

VENTE DE CHARITÉ : *der Wohltätigkeitsbasar*

VENTE PUBLIQUE : *die öffentliche Versteigerung*

VENTE PYRAMIDALE : *das Schneeballsystem*

La **vente pyramidale** est une forme d'escroquerie dans laquelle le profit ne provient pas vraiment d'une activité de vente comme annoncé, mais surtout du recrutement de nouveaux membres. Le terme *pyramidale* identifie le fait que seuls les initiateurs du système (au sommet) profitent en spoliant les membres de base. Ce système se camoufle fréquemment derrière les termes de « Vente multiniveau » ou « commercialisation à paliers multiples » (en anglais *multi-level marketing* ou « MLM »). (*Wikipedia*)

Als **Schneeballsystem** oder **Pyramidensystem**, auch **Ponzi-Schema** oder **Ponzi-Spiel**, werden Geschäftsmodelle bezeichnet, die zum Funktionieren eine ständig wachsende Anzahl an Teilnehmern benötigen (Gewinne für Teilnehmer entstehen beinahe ausschließlich dadurch, dass neue Teilnehmer in den Systemen mitwirken und Geld investieren). Schneeballsysteme sind Spezialfälle von Systemen, welche auf unendliches Wachstum unter endlichen Rahmenbedingungen angewiesen sind und daher grundsätzlich instabil. In den meisten Ländern sind diese Systeme mittlerweile (zumindest teilweise) verboten.

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

VER À SOIE : *die Seidenraupe*

VER BLANC : *der Engerling*

VER DE TERRE : *der Regenwurm*

VER DU BOIS : *der Holzwurm*

VER INFORMATIQUE : *der Computerwurm, der Internetwurm*

VER LUISANT : *der Glühwurm, das Glühwürmchen*

VER SOLITAIRE : *der Bandwurm*

VÉRITÉ DE LA PALICE : *die Binsenwahrheit, die Binsenweisheit*

VÉRITÉ HISTORIQUE : *die historische Wahrheit*

VÉRITÉ PREMIÈRE : *die Binsenwahrheit*

VÉRITÉ SCIENTIFIQUE : *die wissenschaftliche Wahrheit*

VÉRITÉ DES PRIX : *die Kostenechtheit der Preise (Sachs-Villatte), die Preiswahrheit, die Preisklarheit und Preiswahrheit, die Preisechtheit*

- VERRE À CHAMPAGNE/COGNAC/LIQUEUR/PUNCH :** *das Champagnerglas (das Sektglas), der Kognakschwenker, das Likörglas, das Bowlen Glas*
- VERRE À LUNETTES :** *das Brillenglas*
- VERRE À PIED :** *das Fußglas, das Stielglas*
- VERRE À VITRE :** *das Fensterglas*
- VERRE DE CONTACT :** *die Haftschale, die Kontaktlinse*
- VERRE DE LAMPE :** *der Zylinder*
- VERRE DE SÉCURITÉ :** *das Sicherheitsglas*
- VERRE DÉPOLI :** *die Mattscheibe*
- VERRE GROSSISSEUR/ISOLANT :** *das Vergrößerungsglas, das Isolierglas*
- VERS DE MIRLITON :** *der Knüttelvers, der Knittelvers*
- VERS BLANC :** *der Blankvers*
- VERS LIBRE :** *der freie Vers, der Freivers*
- VERSION ABRÉGÉE :** *die Kurzfassung, die Kurzversion*
- VERT DE GRIS :** *der Grünspan*
- VERT GALANT :** *der Schürzenjäger, der Weiberheld (en, en)*
- VICE DE CONFORMATION :** *die Missbildung*
- VICE DE CONSTRUCTION :** *der Herstellungsfehler, der Konstruktionsfehler*
- VICE DE FABRICATION :** *der Verarbeitungsfehler, der Fabrikationsfehler*
- VICE DE FORME :** *der Formfehler, der Formmangel*
- VICE DE PROCÉDURE :** *der Verfahrensfehler*
- VICE MATÉRIEL :** *der Sachmangel*
- VICTIME DE GUERRE :** *das Kriegsopfer*
- VICTIME DE LA CIRCULATION/ROUTE :** *das Verkehrsopfer*
- VICTIMES DES INTEMPORIES :** *die Wettergeschädigten*
- VICTIME D'UN ACCIDENT/CRIME :** *das Unfall/Verbrechensopfer*
- VICTIME EXPIATOIRE :** *der Sündenbock*
Victime expiatoire, terme synonyme de bouc émissaire (<http://fr.wikipedia.org/wiki/Victime>)
- VICTOIRE OBLIGÉE :** *der Pflichtsieg*
- VIE À DEUX :** *das Leben zu zweit, die Zweisamkeit*
- VIE D'ARTISTE :** *das Künstlerleben* (titre d'une valse de Johann Strauss)
- VIE DE BÂTON DE CHAISE** (mener une vie de...) : *ein ungeregeltes/aus-*

schweifendes Leben führen

VIE DE COCHON (mener une vie de) : *nur essen, trinken und schlafen*

(*Lexikon der franz. Redewendungen*), *wie ein Schwein leben*

Ich lebe ein **Leben wie ein Schwein**: Erst Fressen, dann Schlafen. Kein Wunder, dass ich immer fetter werde!" (*oocities.com*)

VIE DE PATACHON : *das Lotterleben*

VIE DE BOHÈME : *das Bohemeleben, das Boheme-Leben (ein echtes Boheme-Leben führen)*

VIE DE CHÂTEAU : *ein fürstliches Leben (Pons)*

VIE DE CHIEN : *das Hundeleben*

VIE DE COCAGNE : *das Schlaraffenleben*

VIE DE MISÈRES/SOUFFRANCES : *das Leben voller Leiden, das leidensvolle Leben, das Leidenleben*

VIE DE PACHA : *das Paschaleben*

VIE EN COMMUNAUTÉ : *das Gemeinschaftsleben ; die Wohngemeinschaft, die Wohnungsgemeinschaft*

VIE EN SOCIÉTÉ : *das Gesellschaftsleben*

VIE¹ ASSOCIATIVE : *das Vereinsleben*

Gegenwärtig begegnen wir in unserer Heimatstadt einem ausgeprägten und differenzierten **Vereinsleben**. (www.oederan.de/freizeit/vereinsleben)

VIE ÉTERNELLE : *das ewige Leben*

VIE GALANTE : *das galante Leben*

La **vie galante** du chevalier confirmait ces assertions scientifiques, dont la responsabilité ne pèse pas, fort heureusement, sur l'historien. (Balzac, *La vieille fille*, p.6)

Das galante Leben des Chevaliers machte diese wissenschaftlichen Feststellungen, für die sich der Historiker zum Glück nicht sonderlich verantwortlich fühlt, sehr wahrscheinlich. (*Die alte Jungfer*, <http://gutenberg.spiegel.de>)

In der mondänen Gesellschaft des päpstlichen Hofes führt er das galante Leben eines vermögenden jungen Mannes (<http://books.google.de/books>)

Die Autorin offenbart aber ein Verständnis für das galante Leben der Zeit, was gleichartigen Liebesstreitgesprächen fehlt. (www.labe.websiteportal.de)

VIE INTÉRIEURE : *das Innenleben*

VIE PRIVÉE : *das Privatleben*

VIE PUBLIQUE : *das öffentliche Leben*

VIE QUOTIDIENNE : *der Alltag, das Alltagsleben*

VIE SAUVE : (laisser la ... à qqn) : *jemanden am Leben lassen, jemanden leben lassen*

¹ Pour des raisons de place, je me limite ici à quelques composés de « vie + adjetif ». On trouvera une liste plus riche dans *Leo* (<http://dict.leo.org/pages.frde>)

VIEILLE FEMME : *die alte Frau*

VIEILLE FILLE : *die alte Jungfer* (titre allemand du roman de Balzac)

VIEILLE FRANCE (être...) : *altväterisch, antiquiert, vorgestrig sein*

VIEILLES LUNES : *alter Zopf (Pons)*

s'en aller rejoindre les vieilles lunes : *vollkommen verschwinden, in Vergessenheit geraten (Lexikon der franz. Redewendungen), weg vom Fenster sein*

VIEILLE ROMBIÈRE : *die alte Schachtel*

VIEUX BRISCARD : *der alte Schwede (n,n) (Forum de Leo)*

VIEUX DÉBRIS : *der alte Knacker*

VIEUX GARÇON : *der alte Junggeselle (n,n), der Hagestolz (e)*

VIEUX JEU : *altpacken, altmodisch*

VIEUX RENARD : *der alte Fuchs*

VIEUX SCHNOCK : *der alte Knacker*

VIEUX SUCCÈS : *der Oldie, das Evergreen*

VIEUX TACOT : *der Oldtimer*

VIEUX DE LA VIEILLE : *der alte Hase ; er gehört zum Inventar (Sachs-Villatte)*

VIERGE FOLLE : *die törichte Jungfrau*

Das von Jesus von Nazaret erzählte sogenannte Gleichnis von den klugen und **törichten Jungfrauen** (Matthäus 25, 1-13) beschäftigt sich als Parabel mit der Vorbereitung auf das Reich Gottes und deren soteriologischen Konsequenzen. (<http://de.wikipedia.org/wiki>)

VIERGE MARIE : *die Jungfrau Maria*

VIGNE BLANCHE/CULTIVÉE/SAUVAGE : *die Wald/Kultur/Wildrebe*

VIGNE VIERGE : *der wilde Wein*

VIGNE ROUGE : *das Rote Weinlaub*

Verwundert war man aber schon sehr lange darüber, dass die französischen Weinbauern nur sehr selten an Venenbeschwerden litten. Schließlich wurde festgestellt, dass diese bei der Weinlese **Rotes Weinlaub** sammelten, um es zur späteren Einnahme und äußerer Anwendung in Flaschen aufzubewahren. Seit Jahrzehnten ist deswegen **das Rote Weinlaub** im französisch nationalen Arzneibuch als „*Vigne rouge*“ aufgenommen. (www.optikur.de)

VILLE D'EAU : *der Kurort, das Heilbad*

VILLE D'EXPOSITION/DE FOIRE : *die Messestadt*

VILLE DE CONGRÈS : *die Kongressstadt*

VILLE DE CULTURE : *die Kulturstadt*

VILLE DE GARNISON : *die Garnisonstadt*

VILLE DE PROVINCE : *die Provinzstadt*

VILLE ABANDONNÉE (FANTÔME) : *die Geisterstadt*

VILLE ADMINISTRATIVE : *die Verwaltungsstadt*

VILLE COMMERCIALE : *die Einkaufsstadt*

VILLE FORTIFIÉE : *die Festungsstadt*

VILLE FRONTIÈRE : *die Grenzstadt*

VILLE INDUSTRIELLE : *die Industriestadt*

VILLE MARCHANDE : *die Handelsstadt*

VILLE PORTUAIRE : *die Hafenstadt*

VILLE SATELLITE : *die Trabantenstadt, die Satellitenstadt*

VILLE CHAMPIGNON : *die aus dem Boden gestampfte/geschossene Stadt*

VILLE DORTOIR : *die Schlafstadt*

VILLE ÉTAPE : *das Etappenziel, die Etappenstadt*

VIN BLANC/ROUGE/ROSÉ : *der Weißwein, der Rotwein, der Rosé*

VIN BOURRU : *der Federweiße, der Sauser*

VIN DE CANNE : *der Zuckerrohrwein*

VIN DE DESSERT : *der Dessertwein*

VIN DE GARDE : Französischer Ausdruck für einen Wein, der aufgrund seiner substanziellen Qualität für eine lange Flaschenlagerung geeignet ist, in deren Verlauf er an Qualität gewinnt. Ist vor allem bei Bordeaux-Weinen gebräuchlich

(<http://www.weinwissen.com>) Pas de traduction allemande standard. Le Forum de *Leo* propose : *für lange Flaschenlagerung geeigneter Wein*

VIN DE MESSE : *der Messwein*

VIN DE PAILLE : *der Strohwein*

Als **Strohwein** (franz. *vin de paille*, ital. *passito*) bezeichnet man einen Wein, dessen Trauben nach der Lese auf Strohmatten oder Holzgestellen getrocknet wurden, sodass ihr Zuckergehalt infolge der Wasserverdunstung steigt. (de.wikipedia.org/wiki/Strohwein)

VIN DE PALME : *der Palm(en)wein*

VIN DE TABLE/PAYS/D'APPELLATION CONTRÔLÉE : *der Tafel/Land/Qualitätswein (Qualitätswein mit Prädikat)*

VIN D'HONNEUR : *der Ehrenwein*

VIOL EN RÉUNION, VIOL COLLECTIF (TOURNANTE) : *die gemeinschaftliche Vergewaltigung, die Gruppenvergewaltigung*

Auch wenn nur einer in Dich eingedrungen sein sollte, handelte es sich um eine **gemeinschaftliche Vergewaltigung**, da die anderen mithalfen, dass ein Eindringen gegen Deinen Willen ermöglicht wird. (<http://forum.gofeminin.de>)

VIOL/ VIOLATION DE LA VIE PRIVÉE (atteinte à la vie privée) : *die Verletzung der Privatsphäre/der Eingriff in die Privatsphäre*

VIOLATION DES DROITS DE L'HOMME : *die Menschenrechtsverletzung, der Menschenrechtsverstoß, der Verstoß gegen die Menschenrechte*

VIOLON D'INGRES : das Steckenpferd, das Hobby

Den Titel *Le Violon d'Ingres* (Die Violine von Ingres) als französisches Idiom für „**Hobby**“ oder „**Steckenpferd**“ wählte Man Ray mutmaßlich in doppeldeutiger Anspielung auf den Maler Jean-Auguste-Dominique Ingres, der sich bevorzugt dem Violinspiel und der Aktmalerei gewidmet hatte. (http://de.wikipedia.org/wiki/Man_Ray)

VIRAGE À DROITE/GAUCHE : die Rechts/Linkskurve

VIRAGE EN ÉPINGLE À CHEVEUX : die Haarnadelkurve

VIRAGE EN S : die S-Kurve

VIRAGE SANS VISIBILITÉ : die unübersichtliche Kurve

VIRAGE SUR L'AILE : (aviation) der Kurvenflug

(<http://woerterbuch.reverso.net/franzosisch-deutsch>)

VIRAGE SERRÉ : die Spitzkehre

VIRAGE SUR DES CHAPEAUX DE ROUES : die Kurve mit - zig Sachen, mit hohem Tempo (Forum de Leo)

VIS À AILETTES (celles qu'on utilisait pour serrer la vis à qqn.) : *die Daumenschrauben* :

die Daumenschrauben anziehen / ansetzen ; jemandem (die) Daumenschrauben anlegen (<http://www.redensarten-index.de/>)

VIS D'ARCHIMÈDE : die archimedische Schraube, die Schneckenpumpe

Eine archimedische Schraube oder Schneckenpumpe ist eine Förderanlage, deren wesentliches Bauteil ein schraubenförmiges Element ist, welches auch als „Schnecke“ bezeichnet wird. Die Erfindung wird Archimedes in der Zeit des 3. Jahrhunderts v. Chr. zugeschrieben. (<http://de.wikipedia.org/wiki>)

VIS² SANS FIN : die Schnecke

VITESSE DE SÉDIMENTATION : die Blutsenkungsreaktion

Bei der **Blutsenkungsreaktion** – abgekürzt BSR, auch als *Blutkörperchensenkungsreaktion, Blutkörperchensenkung (BKS), Blutsenkung, Senkungsreaktion (SR), Erythrozytensedimentationsrate (ESR)* oder *Blutsenkungsgeschwindigkeit bzw. Blutkörperchensenkungs geschwindigkeit (BSG)* bezeichnet – handelt es sich um ein unspezifisches Suchverfahren bei Verdacht auf entzündliche Erkrankungen oder einen Labortest zu deren Verlaufsbeurteilung. ([Wikipedia.de](http://de.wikipedia.org))

VŒU DE CHASTETÉ : das Keuschheitsgelübde

VŒU DE PIÉTÉ : das Frömmigkeitsgelübde

VŒU MATRIMONIAL : das Ehegelübde

VŒU PIEUX : der fromme Wunsch, der schwache Vorsatz

vœu pieux (souhait illusoire), *frommer Wunsch*, vœu pieux (engagement fragile), *schwacher Vorsatz*, (de.pons.eu/franzosisch-deutsch)

VOIE À GRANDE CIRCULATION : die Hauptverkehrsstraße

² Pour les sens très techniques de *vis*, là encore on consultera *Leo*.

VOIE ADMINISTRATIVE : *der Verwaltungsweg*

VOIE AÉRIENNE (VOIE DES AIRS) : *die Luftstraße, der Luftweg ; der Luftkorridor*

VOIE COMMERCIALE : *der Handelsweg*

VOIE D'ACCÈS : *die Zufahrtsstraße, der Zubringer ; die Anfahrt, die Zufahrt*

VOIE D'EAU : *der Wasserweg ; (fuite dans le navire) das Leck, die undichte Stelle*

VOIE D'ÉVITEMENT : *das Ausweichgleis ; (chemins de fer) das Überhol(ungs)gleis*

VOIE DE COMMUNICATION : *der Verkehrsweg ; der Verbindungs weg*

VOIE DE DÉPASSEMENT : *die Überholspur*

VOIE DE DROIT : *der Rechtsweg*

VOIE DE FAIT : *die Gewalttat, die Täglichkeit*

se livrer à des voies de faits : *Täglichkeiten begehen*

VOIE DE GARAGE : (aussi au sens figuré) *das Abstellgleis*

mettre qqn sur une voie de garage : *jdn aufs Abstellgleis schieben, aufs tote Gleis schieben*

VOIE DE RACCORDEMENT : *die Anschlussbahn, das Anschlussgleis*

VOIE DE RAVITAILLEMENT : *der Nachschubweg*

VOIE DE RECOURS : *das Rechtsmittel*

VOIE DE TERRE : *der Landweg*

VOIE DE TRANSMISSION : *der Kanal*

VOIE DE TRANSPORT : *der Transportweg, der Beförderungsweg*

VOIE DES ONDES : *der Funk*

VOIE ÉTROITE : *die Schmalspur, die Kleinbahn*

VOIE EXPRESS : *die Schnellstraße*

VOIE FERRÉE : *die Eisenbahn*

VOIE HIÉRARCHIQUE : *der Amtsweg, der Dienstweg, der Instanz(en)weg*

par la voie hiérarchique : *auf dem Dienstweg*

VOIE LACTÉE : *die Milchstraße*

VOIE MARITIME : *der Seeweg*

VOIE NAVIGABLE : *der Wasserweg, die Wasserstraße*

VOIE OPPOSÉE : *die Gegenfahrbahn, die Gegenspur*

VOIE PARALLÈLE : *der Parallelweg ; (chemins de fer) das Nebengleis*

VOIE PRIORITAIRE : *die Vorfahrtsstraße*

VOIE PRIVÉE : *der Privatweg*

VOIE PUBLIQUE : *die öffentliche Straße*

VOIE RAPIDE : *die Schnellstraße*

VOIE RÉSERVÉE AUX POIDS LOURDS : *die Lastkraftwagenspur, die LKW-Spur, die Kriechspur*

VOIE ROYALE : *der Königs weg, der ideale Weg*

VOIE RESPIRATOIRE/URINAIRE : *der Atemweg, der Harnweg*

VOIE SACRÉE :

Die Voie sacrée (*heiliger Weg*) ist eine Straße in Frankreich und entspricht der heutigen D1916 von Bar-le-Duc nach Verdun. (<http://de.wikipedia.org>)

VOIE TERRESTRE : *der Landweg*

VOIES DE DIEU : *die Wege Gottes, Gottes Wege*

VOIES NATURELLES : *der natürliche Weg*

Il est évident, mathématiquement évident, que l'énorme chose qui est dans mon ventre ne peut pas sortir par les voies naturelles . (Benoite Groult, <i>Les trois quarts du temps</i> , p.205)	Es ist einfach klar, mathematisch klar, daß das riesige Ding in meinem Bauch nicht auf natürlichem Wege herauskommen kann (<i>Leben will ich</i> , p.255)
--	---

VOIE SANS ISSUE : *die Sackgasse*

VOILE DE BRUME : *der Dunstschleier, der Nebelschleier*

VOILE DE VEUVE : *der Trauerschleier, der Witwenschleier*

VOILE DE FORTUNE : *das Notsegel*

Nach zwei Stunden Schwert oben konnte der Mann sein Boot wieder aufrichten und unter **Notsegel** das 25 Kilometer entfernte Sehlendorf im Kreis Plön erreichen. ... (www.yacht.de)

VOILE INTÉGRAL : *der Ganzkörperschleier, der Vollschleier, die Burka*

VOIX ACTIVE : *das Aktiv, die Tätigkeitsform*

VOIX BLANCHE : *die tonlose Stimme*

VOIX CAVERNEUSE : *die Grabesstimme*

VOIX CHEVROTANTE : *die Meckerstimme*

VOIX CONSULTATIVE/DÉLIBÉRATIVE : *die beratende Stimme, die beschließende Stimme*

VOIX CONTRE :

a) lors d'un vote :° *die Gegenstimme*, (voix pour) *die Fürstimme*

mit der Ablehnung der Papstentscheidung, die von den etwa 5000 Teilnehmern bei 50

Gegenstimmen und 58 Enthaltungen angenommen worden ...

mehrheitlich abgelehnt bei wenigen **Fürstimmen** und Enthaltungen.

b) lors d'une discussion : *die Stimme gegen*, (voix pour) *die Stimme für*

VOIX INTÉRIEURE : *die innere Stimme*

VOIX MOYENNE : *das Medium*

VOIX PRONOMINALE : *die reflexive Form*

VOIX PASSIVE : *das Passiv*

VOIX VOILÉE : *die belegte Stimme*

VOIX DE BASSE : *die Bassstimme*

VOIX DE CHÂTRÉ : *die Fistelstimme, die Kastratenstimme*

VOIX DE DIEU : *die Stimme Gottes*

VOIX DE FAUSSET : *die Fistelstimme, das Falsett*

VOIX DE GORGE : *die kehlige Stimme*

VOIX D'ENFANT/DE FEMME/D'HOMME : *die Kinder/Frauen/Männerstimme*

VOIX DE LA CONSCIENCE : *die Stimme des Gewissens, die Gewissensstimme, des Gewissens Stimme*

VOIX DE LA NATURE : *die Stimme der Natur ; (die Naturstimme : la voix que nous a donnée la nature)*

VOIX DE POITRINE : *die Bruststimme*

VOIX DE ROGOMME : *die Bierstimme*

VOIX DE TÊTE : *die Kopfstimme*

VOIX DE TONNERRE/TONITRUANTE : *die Donnerstimme*

VOIX DU CŒUR : *die Stimme des Herzens, die Herzensstimme*

VOIX DU SANG : *die Stimme des Blutes*

VOIX DU MAÎTRE : *die Stimme des Herrn, des Herrn Stimme*

VOIX DU PEUPLE : *die Stimme des Volkes, die Volksstimme*

VOL À BAS COÛT (LOW COST) : *der Billigflug*

VOL À BASSE/HAUTE ALTITUDE : *der Tief/Höhenflug*

VOL À L'ARRACHÉ : *der Handtaschendiebstahl*

VOL À L'ÉTALAGE : *der Ladendiebstahl*

VOL À LONGUE DISTANCE : *der Langstreckenflug*

VOL À MAIN ARMÉE : *der bewaffnete Diebstahl, der räuberische Diebstahl, der Raub*

VOL À LA ROULOTTE : *das Ausplündern von Wagen*

VOL À LA TIRE : *der Taschendiebstahl*

VOL À VOILE : *der Segelflug, das Segelfliegen*

VOL AU RENDEZ-MOI : *der Wechsselfallendiebstahl*

un voleur au rendez-moi : *der Wechsselfallendieb*

VOL ACROBATIQUE : *der Kunstflug, das Kunstfliegen*

VOL ASCENSIONNEL : *der Steilflug, der Steigflug*

VOL AVEC EFFRACTION : *der Diebstahl mit Einbruch, der Einbruchsdiebstahl*

VOL AVEC MEURTRE : *der Raubmord*

VOL CHARTER : *der Charterflug*

VOL D'ESSAI : *der Probeflug, der Testflug*

VOL DE DONNÉES : *der Datendiebstahl, der Datenklau*

VOL DE BIJOUX : *der Schmuckdiebstahl*

VOL DE VOITURES : *der Autodiebstahl*

VOL D'IDÉES : *der Ideenklau*

VOL D'ŒUVRE D'ART : *der Kunstraub, der Kunstdiebstahl*

VOL DIRECT/SANS ESCALES : *der Direktflug ; der Nonstopflug (Non-Stop-Flug)*

VOL EN PIQUÉ : *der Sturzflug*

VOL LIBRE : *der Freiflug*

VOL PLANÉ : *der Gleitflug ; (ironique) die Bauchlandung*

VOL QUALIFIÉ : *der schwere Diebstahl*

VOL RÉGULIER : *der Linienflug*

VOL SPATIAL : *der Raumflug, die Weltraumfahrt, der All-Flug*

VOL SANS VISIBILITÉ : *der Blindflug*

VOLÉE CROISÉE : (Tennis) *der Volley-cross*

VOLÉE DE BOIS VERT : *die harte/herbe Kritik (Pons, Leo), der Kritikhagel*

VOLÉE DE COUP DROIT/REVERS : *der Vorhand/Rückhandschlag*

VOLÉE D'OBUS : *der Granathagel*

VOEUR À L'ÉTALAGE : *der Ladendieb*

VOLONTÉ D'ACIER : *der stählerne Wille*

VOLONTÉ D'AVOIR TOUJOURS RAISON : *die Rechthaberei*

VOLONTÉ DE FER : *der eiserne Wille*

VOLONTÉ DE PAIX : *der Friedenswille*

VOLONTÉ DE RÉFORMES : *der Reformwille*

VOLONTÉ DE SURVIVRE : *der Überlebenswille*

VOLONTÉ DE TRAVAIL : *der Arbeitswille*

VOLONTÉ DE VIVRE : *der Lebenswille*

VOLONTÉ DES ÉLECTEURS : *der Wählerwille*

VOLONTÉ DÉLIBÉRÉE DE NUIRE : *die Schädigungsabsicht*

VOLONTÉ GÉNÉRALE : *der Allgemeinwille*

VOLONTÉ POPULAIRE : *der Volkswille*

VOTE DE CENSURE/DE DÉFIANCE : *das Misstrauensvotum*

VOTE PAR CORRESPONDANCE : *die Briefwahl*

VOX POPULI : *die Vox Populi, Volkes Stimme (ist Gottesstimme); des Volkes Stimme, die Stimme des Volkes*

VOYAGE À FORFAIT : *die Pauschalreise*

VOYAGE ALLER-RETOUR : *die Hin- und Rückreise*

VOYAGE D'AFFAIRES : *die Dienstreise, die Geschäftsreise*

VOYAGE D'AGRÉMENT : *die Vergnügungsreise*

VOYAGE D'ÉTUDES : *die Studienfahrt, die Studienreise*

VOYAGE D'EXPLORATION : *die Forschungsreise, die Expedition*

VOYAGE DE DÉCOUVERTE : *die Entdeckungsreise/fahrt*

VOYAGE DE FORMATION : *die Bildungssreise*

VOYAGE DE NOCES : *die Hochzeitsreise*

VOYAGE DE RETOUR : *die Rückfahrt, die Heimreise*

VOYAGE DE VACANCES : *die Ferienreise, die Urlaubsreise*

VOYAGE CIRCULAIRE : *die Rundreise*

VOYAGE EN AVION/BALLON/TRAIN/VOITURE : *die*

Flug/Ballon/Zug/Autoreise

VOYAGEUR DE COMMERCE : *der Handelsreisende (ein
Handelsreisender)*

VUE BASSE : *die Kurzsichtigkeit*

VUE AÉRIENNE : *das Luftbild*

VUE D'ENSEMBLE : *der Aufriss ; die Gesamtansicht, die Gesamtschau, der
Gesamtüberblick ; die Übersicht, (par exemple) die Marktübersicht*

VUE DE CÔTÉ/DERRIÈRE/FACE : *die Seiten/Vorder/Hinteransicht*

VUE DE DOS : *die Rückansicht (de.bab.la)*

VUE DE L'ESPRIT :

1. (regard posé par l'esprit) *der Geistesblick*

Denn ich und meine Freunde waren auch da und das schon kurz vorm Tunnel, bis mich ein
Geistesblick traf und wir noch schnellstens den Weg nach hinten angetreten haben.

(<http://www.einslive.de>)

2. (péjoratif : opposé au réel) : *weltfremde Vorstellung (Pons), das Hirngespinst
(de.bab.la), die Gedankenspielerei (dictionnaire.reverso.net)*

VUE DE L'INTÉRIEUR : *die Innenansicht*

VUE DE NUIT : *die Nachaufnahme*

VUE DE NEZ (à vue de nez) : *schätzungsweise, über den Daumen gepeilt*

VUE D'ŒIL (à vue d'œil) : *zusehends*

VUE GÉNÉRALE : *die Gesamtansicht*

VUE PANORAMIQUE : *die Fernsicht, der Fernblick, der Rundblick*

VUE SYNOPTIQUE : *die Übersicht*

VUE SUR LA MER : *der Seeblick, der Meeresblick*

VUE SUR LE LAC : *der Seeblick*

YEUX DE BICHE : *die Rehaugen*

aux yeux de biche : *rehäugig* (pauker.at/pauker/DE_DE/FR)

YEUX DE VELOURS : *die samtenen Augen*

Sie hat schwarzes Haar, ganz dunkle, **samtene Augen**, eine gute Figur

(www.partnervermittlung-helga.de)

ZÉRO NORMAL : *die Normalnull*

ZÉRO ABSOLU : *der absolute Nullpunkt*

ZÉRO POINTÉ : *die glatte Sechs (Pons)*

ZÉRO DE CONDUITE : *wirklich unter aller Kanone (Pons)*

Le titre allemand du film de Jean Vigo *Zéro de conduite* est *Betragen ungenügend*.

ZONE BLEUE : *die Kurzparkzone (<http://de.bab.la>), die Zone mit beschränkter Parkerlaubnis*

ZONE DANGEREUSE : *die Gefahrenzone, das Gefahrengebiet*

ZONE DÉMILITARISÉE : *die entmilitarisierte Zone*

ZONE DOUANIÈRE : *das Zollgebiet*

ZONE FRANCHE : *die Freizone, das Zollfreigebiet*

ZONE INDUSTRIELLE/RÉSIDENTIELLE : *das Industrie/Wohngebiet*

ZONE INTERDITE : *der Sperrbezirk, das Sperrgebiet, die Sperrzone*

ZONE MONÉTAIRE : *die Geldwirtschaftszone*

ZONE PIÉTONNE/PIÉTONNIÈRE : *die Fußgängerzone*

ZONE URBAINE SENSIBLE : *die schwierigen Stadtviertel, die Problemviertel*

Die Viertel mit Armutsverdichtung, die benachteiligten Stadtviertel, die Problemviertel mit Förderungsbedarf, die Problemviertel mit Entwicklungsbedarf, das Gebiet mit sozialer Abwärtsdynamik (Forum de Leo)

ZONE TAMPON : *die Pufferzone*

ZONE À PROBLÈMES : *die Problemzone*

ZONE DE BASSE/HAUTE PRESSION : *das Tiefdruck/Hochdruckgebiet*

ZONE DE CONTACT : *die Kontaktfläche*

ZONE DE DÉFENSE : *die Verteidigungszone*

ZONE DE DISTRIBUTION : *das Verbreitungsgebiet, der Vertriebsbereich, der Zustellbereich*

ZONE DE LIBRE ÉCHANGE : *die Freihandelszone*

ZONE DE MAUVAIS TEMPS : *das Schlechtwettergebiet*

ZONE DE NON DROIT : *die Zone der Recht(s)losigkeit, die Rechtlosigkeitszone*

ZONE DE PÊCHE : *die Fischereizone*

ZONE DE RECHERCHE : *das Forschungsgebiet, der Forschungsbereich*

ZONE DE TIR : *der Feuerbereich, die Feuerzone*

ZONE D'ACTION : *der Wirkungsbereich*

ZONE D'ATTRÉSSION : *die Landezone*

ZONE D'EXCLUSION AÉRIENNE : *die Flugverbotszone*

ZONE D'INFLUENCE : *die Einflusszone, der Einflussbereich, das Einflussgebiet, die Interessensphäre*

ZONE D'OCCUPATION : *die Besetzungszone*

ZONE D'OMBRE : *die Dunkelzone*

ZONE FUMEURS/NONFUMEURS : *die Raucher/Nichtraucherzone*

ZUP (zone à urbaniser en priorité)

1. *Zone für vorrangige Städteplanung*

2. *die Trabantenstadt, die Satellitenstadt* (Boelcke, Straub, Thiele, *Dictionnaire économique, commercial et financier*)

FIN/ENDE

BILAN DE À LA PÊCHE AUX MOTS

1. Le travail s'est étendu d'août 2002 (numéro 1) jusque à septembre 2010 (numéro 66), soit huit années. A temps partiel, bien entendu. Dans les années suivantes, les fascicules inédits ont été constamment revus, corrigés et accrus. A partir du numéro 60, j'ai bénéficié du concours d' Ulrich Hermann.

2. Quantitativement, on a entre (66 x12) 792 et (66 x 15) 990 pages.

3. Qualitativement, on note une évolution. D'abord, la recherche a uniquement porté sur les mots de la liste TLEFNOME (établie par deux ingénieurs de recherche du Trésor de la Langue Française qui nous l'ont léguée à toutes fins utiles). Puis, quand il est apparu que figuraient dans les dictionnaires des mots qui n'étaient pas sur cette liste et qui méritaient tout autant d'y être, je les ai ajoutés. Enfin, j'ai ajouté des mots qui ne figuraient ni dans la liste ni dans les dictionnaires, soit qu'Eugène Faucher me les ait indiqués, comme *promotion canapé* ou *droit de bouchon*, soit que je les aie trouvés moi-même. Cette évolution conduit nécessairement à un déséquilibre quantitatif entre les entrées du début et celles du milieu et de la fin, déséquilibre qui choquerait dans une publication en un volume, mais qu'on ne remarque sans doute pas à la lecture des « fascicules ». De toute façon, déséquilibre ou non, l'essentiel est d'avoir été tant soit peu utile aux germanistes.

Parallèlement, la méthode de recherche a évolué : fondée d'abord exclusivement sur les *corpusf* et *corpusa* de Nancy et sur la comparaison entre les archives du *Monde diplomatique* et *Taz*, elle s'est élargie peu à peu à l'étude des occurrences dans *google fr* ; puis de plus en plus *google.de*, à qui je soumettais les mots en français pour voir – ou vérifier- s'il en existait une traduction. De plus pour beaucoup de termes, je me suis demandé s'ils ne constituaient pas des entrées de *wikipedia.fr* et dans l'affirmative, si l'équivalent allemand existait, ce qui me donnait en cas de réponse positive à coup sûr la traduction. Je dois dire que c'est ce travail de détective qui m'a le plus intéressé, et en cas de découverte, réjoui.

4. Je ne considère pas ce travail comme achevé. Il serait possible de dresser une liste complémentaire qui porterait par exemple le titre de *Wie heißt es eigentlich auf Deutsch ?* J'ai entendu à la télévision allemande le mot *Interessenkonflikt*, qui manque dans *A la pêche aux mots*. De même pour *confession du bout des lèvres* : *Lippenbekenntnis*. Bref, ce serait une façon d'assurer en quelque sorte, le « service après vente » et les mises à jour.

5. Depuis plusieurs années je reçois le concours d'Ulrich Hermann. Non seulement il corrige mes bêtises habituelles, que l'âge accroît, mais encore il apporte mainte suggestion pertinente. Et il a mis en ligne ces 990 pages à l'adresse <http://whermann.free.fr/peche.php>. Qu'il en soit vivement remercié.

Aux sommaires de linguistik online (extraits) :

Friedemann Vogel : Linguistik als Kampfsport – Ein Plädoyer für die Suche nach Paradigmen demokratischen Sprechens in Alltag, Medien und Recht (69/7)

Marie Krappmann: Die sprachlichen Realisierungen der "Verstärker" in den Argumentationsprozessen. Kontrastive Analyse der modificateurs surréalistes im Deutschen und im Tschechischen (68/6)

Joanna Targońska: Kollokationen – ein vernachlässigtes Gebiet der DaF-Didaktik? (68/6)

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

ELSNER, Daniela (2013) *Der Erwerb von Konstruktionen im Nachfeld: eine Analyse deutschsprachiger CHILDES-Daten*. Frankfurt am Main: Lang. 301 p. ISBN 3-631-62940-0, 978-3-631-62940-6, (52.95 €).

L'ouvrage reprend dans une version légèrement remaniée la thèse de doctorat soutenue par Daniela Elsner en 2011 (*Das Nachfeld und der Erwerb dort zu verortender Konstruktionen*). Il croise deux problématiques linguistiques : celle des champs topologiques de l'allemand (*Worstellung und Satzliedstellung*), plus précisément la question du *Nachfeld* ou Après-Dernière Position (ADP), avec celle de l'acquisition du langage. Le premier volet de l'ouvrage est consacré à l'ADP en général, le deuxième se concentre sur l'apprentissage de l'ADP par les jeunes enfants, et sur son occupation par des constructions tant simples (groupes syntaxiques) que complexes (constructions phrastiques dites « subordonnées »).

L'ouvrage est basé sur l'étude de productions naturelles issues de la banque internationale de données et de réseaux d'échanges CHILDES (*Child Language Data Exchange System*). Sont analysés 6 corpus longitudinaux, correspondant à 6 jeunes enfants de langue maternelle allemande (p. 104). Ils ont été enregistrés au cours de séances régulières de l'âge de 2 à 5 ans dans les interactions de la vie quotidienne avec leur entourage (97-106).

L'étude s'inscrit dans une approche cognitive et fonctionnaliste (*kognitiv-funktionaler Ansatz*). Cette approche récuse la thèse du nativisme et celle de l'existence d'une Grammaire Universelle (GU) défendue par la grammaire générative. Pour la grammaire générative, il existe en effet une faculté de langage innée, spécifique de l'espèce humaine, qui n'est pas liée aux autres capacités cognitives et qui n'est pas l'objet d'un apprentissage. Pour l'approche cognitive et fonctionnaliste en revanche (Tomassello 2003)¹, l'apprentissage de la grammaire n'a rien d'inné, mais s'élaborer de manière progressive et doit être intégrée dans une approche pragmatique de la communication humaine.

Chaque volet de l'ouvrage est structuré selon la même démarche. Dans un premier temps sont présentées les théories grammaticales d'une syntaxe des adultes (« *Erwachsenensyntax* », 97) : un état de la recherche sur la théorie des champs topologiques et de l'ADP dans le premier volet (2. *Immer der Reihe nach: Wortstellungsregularitäten* (19-30) ; 3. *Das Nachfeld und nachfeldähnliche Strukturen* (31-81)) ; un état de la recherche sur les subordonnées dans le deuxième volet (5.2 *Nebensatzklassifikation*, 122-148). Ce sont les parties les plus accessibles, puisqu'elles ne s'adressent pas à des spécialistes de l'acquisition. Dans un second temps, il s'agit de voir si ces théories peuvent être appliquées au domaine de l'acquisition.

Le premier volet, le plus court (19-96), est donc consacré à la définition et délimitation de l'après-dernière position (ADP). Il dresse un bilan de la diversité des structures qui apparaissent à droite de la pince phrastique (*rechte Klammer*), de la diversité des approches théoriques, dont découle une grande hétérogénéité, voire même une confusion certaine dans les terminologies (cf. tableau récapitulatif pp. 41-42, qui illustre de manière claire et synthétique l'embrouillamini des désignations – « *das terminologische Verwirrspiel* », 39). Après cette présentation générale, l'auteure examine la pertinence de l'analyse en champs topologiques pour les jeunes enfants. Selon elle, cette analyse est basée sur la langue écrite et correspond à une idéalisation de la phrase, alors que l'étude de l'acquisition est ancrée dans le langage oral (81). Elle propose donc d'utiliser un modèle spécifique pour la langue parlée (81-87), qui dépasse l'analyse en termes de constituants syntaxiques et rend compte de l'organisation de la

¹ Tomassello, Michael. 2003. Constructing a Language. A Usage-based Theory of Language Acquisition. Cambridge : Cambridge University Press.

parole en interaction.. Ce modèle, issu de l'analyse conversationnelle, est basé sur les tours de parole (TCU, *turn construction unit*). Daniela Elsner examine enfin à partir de quel stade il est pertinent de parler d'ADP pour décrire le langage des enfants : le modèle en champs topologiques est inadapté tant que l'enfant n'est pas capable de former des phrases avec un verbe conjugué, il faut donc qu'il ait atteint le stade des trois mots et plus, soit entre 2 et 3 ans (97-104).

Le deuxième volet étudie l'acquisition des constructions qui apparaissent dans l'ADP par de jeunes enfants de langue maternelle allemande, entre 2 et 5 ans. Les enfants produisent deux grandes catégories d'ADP : à côté des groupes syntaxiques ou *phrasale Elemente* (principalement les déictiques *da*, *hier*, *jetzt*, des groupes prépositionnels et des groupes nominaux, traités en 107-119), on trouve des constructions phrastiques (*sententiale Konstruktionen*). C'est sur ce deuxième type de constructions, regroupées sous le terme générique de subordonnées (*Nebensätze*), que se concentre la plus grande part de l'étude (*Der Erwerb von sententialen Konstruktionen im Nachfeld*, 121-275) — en se restreignant aux subordonnées complétives objet. Est-il possible de parler de subordination pour de telles constructions chez les jeunes enfants, ou faut-il envisager d'autres explications ? Il s'agit de récuser la thèse innéiste des principes et des paramètres de la grammaire générative, pour lui opposer la pertinence d'une grammaire fonctionnelle, qui se construit pas à pas, dans et par l'usage, et pour laquelle il est possible d'identifier différentes étapes. À l'aide de l'outil informatique CHAN, les constructions phrastiques apparaissant après les 4 verbes-matrices les plus fréquemment utilisés sont passées au crible. Ce sont les mêmes verbes pour les 6 enfants : *gucken*, *wissen*, *sagen*, *glauben*. Daniela Elsner montre que la plupart des emplois de ces verbes sont extrêmement figés (*guck mal*, *weißt du...*) et qu'ils ne peuvent être décrits en termes de subordination. Ainsi « *guck mal* » dans un énoncé comme *guck mal da ist der Robert* ne doit pas être décomposé en une structure principale/subordonnée (*Hauptsatz /Nebensatz*), mais est utilisé comme un signal d'attention, comme un marqueur de discours ou marqueur épistémique, qui a pour fonction de réguler l'interaction. Il est en fait possible d'établir un continuum pour la forme impérative « *guck mal* », dont les deux pôles correspondent à un emploi comme marqueur de discours (dans ce cas, construction avec V2), ou bien à un emploi comme véritable verbe matrice, introducteur de subordonnée (dans ce cas Vf) sachant qu'une construction avec Vf peut aussi fonctionner comme marqueur de discours (191-192). L'apprentissage de la subordination est donc évolutif, les phrases complexes se développant à partir de phrases simples. Des conclusions similaires sont établies pour les constructions avec les trois autres verbes.

Une table des abréviations en début d'ouvrage aurait été bienvenue, étant donné leur forte fréquence dans la partie analyse de corpus et dans les tableaux. Pour un lecteur non-spécialiste, il aurait sans doute été préférable que l'opposition qui structure le domaine de l'acquisition (langage inné vs. langage construit) soit explicitée et développée bien avant le chapitre 5.3 (147-158), dans la mesure où le choix de l'approche cognitive et fonctionnaliste constitue le cadre théorique même de l'étude (« *Der generative Ansatz muss aus einer Reihe von Gründen zurückgewiesen werden, sodass die Korpusanalyse vor einem kognitiv-funktionalen Rahmen durchgeführt wird* », 148). À l'exception des chapitres 2 et 3, qui offrent une synthèse très riche des travaux sur le Nachfeld, et du sous-chapitre 5.2 sur les subordonnées, qui s'inscrit dans un cadre de linguistique générale, l'ouvrage s'adresse donc plutôt à des spécialistes de l'acquisition. Il faut souligner son originalité, le fait qu'il porte sur un corpus allemand, dans un domaine où prédominent encore les études centrées sur l'anglais et les enfants anglophones.-*Emmanuelle Prak-Derrington, École Normale Supérieure de Lyon*

MARILLIER Jean-François, **QUINTIN** Hervé (Eds. 2014) *Nomina und Verba im Zusammenspiel*. Tübingen : Stauffenburg. 146 p. ISBN 978-3-86057-388-4 (44€).

Cet ouvrage rassemble des contributions du colloque *Nomina und Verba in neuem Licht : Divergenzen und Konvergenzen*, qui s'est tenu en décembre 2008 à Nantes. H. Quintin ayant dû finalement renoncer à la publication des actes de ce colloque, c'est J.-F. Marillier qui s'est chargé de la publication du présent ouvrage. L'objectif est de revenir sur le problème bien connu de la définition des catégories grammaticales – et en particulier sur la définition du nom et du verbe – à travers l'analyse de cas de transfert d'une catégorie vers l'autre.

En guise d'introduction, J.-F. Marillier revient sur les limites de la notion de catégorie grammaticale. Il constate un manque d'homogénéité dans les définitions données par les grammaires, et même entre trois éditions différentes de la grammaire *DUDE*N : on fait tantôt appel à des critères sémantico-référentiels (conformément à la définition traditionnelle du nom désignant une chose abstraite ou concrète et celle du verbe désignant une action ou un état), tantôt à des critères morphologiques ou syntaxiques. Mais la légitimité de ces étiquettes est systématiquement remise en cause par des cas de recatégorisation. Face à cet échec, J.-F. Marillier évoque la possibilité de renoncer tout simplement à la notion de catégorie grammaticale à l'instar de Jean Fourquet dans les années 1970. Mais conscient de l'utilité d'une catégorisation notamment dans le domaine de la linguistique comparative, il propose plutôt de renoncer à la notion de mot. Du moins, il explique le flou des définitions par une erreur méthodologique qui consiste à ne pas faire la distinction entre, d'une part, des lemmes (*Lemmata*) et des formes lexicales (*Wortformen*) permettant d'établir des paradigmes et, d'autre part, des racines lexicales (*Wortstämme*) dont le sens prédestine à certaines catégories, mais sans en exclure d'autres. M.-H. Pérennec étudie le cas spécifique des noms propres convertis en verbe à partir d'un corpus de textes extraits de la presse et de blogs internet, riches en néologismes. Si le procédé est d'apparence assez simple puisqu'il consiste à dériver un verbe à partir d'un nom propre (du type *Merkel* > *merkeln*), il présente des différences par rapport à la dérivation à partir d'un nom commun, notamment d'un point de vue sémantique. On peut la plupart du temps paraphraser ces nouveaux verbes par « agir comme X ». Mais en considérant qu'un nom propre ne possède pas de signifié, le sens de ces verbes ne peut être que reconstitué à partir du cotexte et du contexte. Cela en fait des verbes au signifié instable qui participent davantage d'un sociolecte que quelques blogueurs se targuent de maîtriser. I. Behr et L. Gautier reviennent, quant à eux, sur la structure prédicat/argument. En s'appuyant sur la distinction faite par Benveniste entre forme verbale et fonction verbale, I. Behr démontre que la notion de prédicat renvoie à une fonction syntaxique plutôt qu'à une catégorie de constituants. Même s'il existe une corrélation qui associe de façon privilégiée le sujet au nom et le prédicat au verbe, elle n'est en aucun cas systématique. L'exemple des phrases averbales est particulièrement pertinent pour mettre au jour l'existence de structures prédicatives nominales. Dans ce cas-là, ce n'est pas la nature des éléments qui permet de marquer la césure entre sujet et prédicat, mais la combinaison entre l'ordre des constituants, la sélection de groupes syntaxiques et la présence (ou absence) de détermination. C'est à une conclusion analogue sur l'existence de noms prédictifs et de verbes non-prédicatifs que parvient L. Gautier dans sa contribution, en analysant des syntagmes nominaux complexes à base déverbale. Son analyse s'inscrit dans le cadre de la notion de prédicat sémantique qui dépasse le prédicat des logiciens. Il montre comment les syntagmes nominaux complexes prédictifs sont sous-tendus par d'autres prédictions et contribuent ainsi à la structuration de l'information. Dans le flou des critères définitoires de catégories grammaticales, J. Poitou fait

le choix radical de ne retenir que le critère morphologique : le verbe est un paradigme de formes qui subissent une flexion en fonction de la personne, du temps et du mode ; le nom est une forme qui subit une flexion en fonction du cas et du nombre. Il en résulte donc que l'infinitif et le participe ne sont pas des formes verbales. C'est justement le cas de l'infinitif que J. Poitou choisit d'étudier pour montrer dans quelle mesure la frontière entre nom et verbe est mince. En allemand, l'infinitif peut s'écrire avec ou sans majuscule, être précédé ou non de *zu*, porter la marque *-s* du génitif singulier, autant de traits qui relèvent tantôt du nom, tantôt du verbe. L'emploi de l'infinitif sans article donne même lieu à un cas critique où aucun élément ne le prédispose à être catégorisé en tant que nom ou verbe. Un autre cas ambigu est celui des subordonnées en *dass* qui possèdent les particularités de pouvoir occuper la fonction sujet ou objet, ainsi que de pouvoir fonctionner comme un énoncé autonome. J.-F. Marillier rappelle par ailleurs que certaines grammaires associent *dass* au pronom cataphorique du moyen-haut-allemand *thaz*, annonçant une subordonnée. Mais pour sa part, il considère qu'il s'agit plutôt d'un reliquat de la seconde partie d'une corrélation [*thaz* (pronom cataphorique) – *thaz* (article) + subordonnée]. Cette hypothèse consiste à considérer que la subordonnée en *dass* est nominalisée et serait donc plus nominale que verbale. Enfin, G. Marschall adopte une autre perspective qui consiste à assimiler les catégories du nom et du verbe. Les deux catégories opèrent un découpage du réel, le nom serait un découpage statique correspondant à une photographie, le verbe un découpage dynamique correspondant à un film. Cette analogie rappelle la tradition sémantico-référentielle de la catégorie grammaticale. Mais de façon plus précise, cette opposition dynamique/statique se mesure sur un ensemble scalaire dont les pôles sont le nom et le verbe. Les différents degrés de cette échelle s'expriment par un jeu stylistique de recatégorisation.

Revenir sur la question des catégories grammaticales implique une certaine gageure, par le nombre même des études qui y sont déjà consacrées : force est de constater que les limites de l'étiquetage grammatical affleurent assez aisément dès lors que l'on prête attention à cette question. Le présent ouvrage ne se limite cependant pas à un simple constat d'échec, mais propose des analyses fines et des corpus d'étude pertinents. Il permet également de poser avec justesse la problématique de la catégorisation, de revenir sur certaines évidences et de comprendre les stratégies discursives ou stylistiques mises en œuvre par les locuteurs dans la structuration de l'information. - **Dominique Dias**, Université Bordeaux-Montaigne.

ELSEN, Hilke (2014) *Linguistische Theorien*.= narr studienbücher. Tübingen: Gunter Narr Verlag. ISBN: 978-3-8233-6847-2, 267 p. (22, 99 €)

L'ouvrage est un manuel conçu pour l'enseignement universitaire en Allemagne et présente la matière en 14 chapitres correspondant aux unités d'enseignement d'un semestre. Son objectif est de familiariser les étudiants avec les théories actuellement pertinentes en linguistique. L'éventail des théories est plutôt un choix dans certaines branches de la linguistique contemporaine, et fait voisiner dans les titres des chapitres aussi bien des écoles — chapitre 3 *Europäischer Strukturalismus* —, des sous-disciplines — chapitre 10, *Soziolinguistik - von der Theorie zur Disziplin* — des concepts — chapitre 7 *Das Prototypenmodell* — que des notions larges, comme le chapitre 6, intitulé *Wort und Lexikon*, qui donne un aperçu de lexico-sémantique et lexicographie. L'auteure Hilke Elsen, professeure à la LMU à Munich, revendique un choix personnel dès son introduction avec cette affirmation en page 14, à laquelle le lecteur n'est pas obligé d'adhérer : "Es gibt nicht die linguistische Theorie, die recht hat, son-

dern immer nur die, die uns am meisten zusagt.” En fonction de quoi on imagine que la typologie ou la pragmatique, absentes du volume, n’étaient pas la tasse de thé de l’auteure.

Pour un germaniste français, le volume a l’intérêt de présenter de façon précise et didactique une histoire de la linguistique générale, qui accorde une place importante aux théoriciens allemands ou aux théories qui ont eu une répercussion particulière en linguistique germanophone : peut-être est-ce d’ailleurs là l’explication de l’absence de la pragmatique, qui a plus concerné le domaine francophone (France et Suisse romande) que l’Allemagne ? Les premiers chapitres sont fort convaincants : le chapitre 1, *Anfänge*, ne fait pas comme si la réflexion sur la langue avait seulement commencé avec les frères Grimm, quels que soient par ailleurs leurs mérites, et présente la réflexion métalinguistique des antiquités indienne, gréco-romaine et égyptienne ; le chapitre 2 est consacré aux géants allemands de la méthode comparatiste comme Hermann Paul, le chapitre 3 envisage aussi les retombées européennes du structuralisme saussurien, le 4 éclaire avec Boas, le behaviorisme et le distributionnalisme le structuralisme américain, qu’on a tendance à oublier.

L’éclectisme des choix se manifeste au chapitre 5, intitulé *Das sprachliche Relativitätsprinzip*, qui mène de la célèbre théorie de Sapir-Whorf à la linguistique féministe en passant par la manipulation, forme de grand écart argumentatif qui s’explique ainsi : si la langue influe sur la pensée, un allocuté pourrait ne pas s’apercevoir qu’on s’adresse à lui en métaphores et être donc manipulé en pensée. Selon le même raisonnement, la représentation que l’homme mâle serait la mesure de toute chose nourrit le processus de dérivation du féminin morphologique à partir de la forme de mot masculine et fait ainsi passer les femmes au second plan. De façon étonnante pour une linguiste qui revendiquait dans sa préface (p. 11) l’abandon du masculin dit “générique” qui rend les femmes invisibles, la sous-partie sur la linguistique féministe est de dimension réduite (trois pages et demie) et ne conseille aucune lecture.

Le chapitre 11, intitulé *Sprachwandelkonzepte*, rassemble en un pot-pourri tout ce qui a à voir peu ou prou avec l’évolution langagière : des métaphores (la langue comme organisme), des procédés de description (*Stammbaum*), des écoles (le structuralisme), la sociolinguistique, et des théories effectives du changement langagier, dont sont exposées plus précisément la théorie de la main invisible de Rudi Keller, et la théorie de la grammaticalisation. H. Elsen défend dans la dernière sous-partie de ce chapitre (11. 6 *Gibt es ein Fazit ?*) l’idée, un peu approximative aux yeux de la recenseuse, que toutes ces théories seraient intégrables les unes aux autres dans un méta-modèle, pp. 185-186.

Bien qu’elle s’en défende, la part que l’auteure consacre à la grammaire générative et à ses avatars est importante : on compte à ce titre le chapitre 8, *Die generative Grammatik*, mais également les trois derniers chapitres centrés sur des grammaires formelles : 12 *Funktionale Grammatik*, 13 *Kognitive Ansätze* et 14 *Konstruktionsgrammatik*. La modernité de l’inspiration anglo-saxonne pour ces modèles grammaticaux se lit au fait que les sous-titres sont en anglais dans la table des matières : *Systemic Functional Grammar*, *Unification Construction Grammar* ou *Radical Construction Grammar*, ou que les modèles de processus de la langue ne sont plus donnés qu’avec les notions anglaises, comme le schéma de grammaire fonctionnelle n° 45 page 196. Les exemples langagiers concernent pour partie l’anglais, pour partie l’allemand. On peut se demander si le texte de 16 lignes sur la construction des termittières page 217 en anglais, qui illustre la structure mentale d’un texte, n’aurait pas pu être avantageusement remplacé par un texte analogue en allemand, la psycholinguistique textuelle

ayant connu diverses adaptations dans les pays germanophones. Mais Christiane von Stutterheim, qui a beaucoup publié sur la structure textuelle, manque dans les références théoriques.

La typographie du volume est agréable, aérée par une cinquantaine de schémas, des encarts de conseils de lecture ou quelques mises au point. La bibliographie terminale, de plus de vingt pages, comprend les auteurs de référence, mais uniquement en allemand (dont Tesnières et Saussure) ou en anglais (dont André Martinet et Gilles Fauconnier), ce qui serait susceptible de rassurer des étudiants inquiets sur l'impact du principe de relativité des langues sur la constitution de la pensée scientifique ... On corrigera spontanément la coquille par laquelle la bibliographie débute : impression de "Admodi" pour le linguiste russe Wladimir Admoni.

Pour un prix modique, il s'agit d'un compendium efficace de beaucoup d'écoles et notions de linguistique moderne et contemporaine. On remarquera que le profit en est plus grand pour les théories classiques que pour les nouveaux développements, dont la présentation peine à être aussi didactique. Des analogies parfois bizarres, comme celle entre les règles de circulation et les règles de préférence de la théorie de l'optimalité, pages 150-151, montrent que le souci de clarification était constamment présent, sans que le résultat soit toujours au rendez-vous. Dans l'optique d'un ouvrage qui se veut accompagner des études universitaires, qui pourront apporter la clarification nécessaire, ce n'est cependant pas un défaut rédhibitoire. On le recommandera pour une bibliothèque universitaire ou pour la bibliothèque personnelle des linguistes qui veulent rester informés.-Odile **Schneider-Mizony**, Université de Strasbourg

HENTSCHEL, Elke und **HARDEN**, Theo (2014) *Einführung in die germanistische Linguistik*. 211 p.. Berne : Peter Lang. ISBN : 978-3-0343-1740-5 (53,50 €).

L' « Introduction à la linguistique germanique » proposée par les linguistes Elke Hentschel et Theo Harden, constitue bien une introduction, au sens propre du terme, aux différents concepts de la linguistique allemande et s'adresse à un public non averti, avec une présentation simple, mais efficace.

L'ouvrage se compose de 16 chapitres traitant indépendamment les uns des autres de différents aspects de la linguistique. Dans l'avant-propos, les auteurs stipulent expressément que ces 16 chapitres donnent un aperçu global des principales bases de la linguistique, mais qu'ils peuvent également chacun constituer « une courte introduction », ou plutôt, à notre sens, « une entrée en matière » dans chacun des domaines traités, de sorte qu'ils peuvent être lus ou travaillés dans le désordre, et sans connaissances préalables. Par ailleurs, chaque chapitre se termine par des indications bibliographiques et des « Tipps zum Weiterlesen ».

Tandis que Theo Harden présente les sciences du langages en général dans un chapitre intitulé « Sprachwissenschaft : Was ist das eigentlich ? », ainsi que leurs différentes sous-disciplines (sociolinguistique, dialectologie, histoire de la langue, entre autres), Elke Hentschel propose sept chapitres consacrés plus spécifiquement aux différents niveaux et catégories de l'analyse grammaticale : sémantique, syntaxe, morphologie (verbes, genre, nombre, cas, etc.), phonétique et phonologie, graphématische (« Schriftsysteme »). Ils consacrent également chacun un chapitre à l'acquisition du langage (langue 1 et langue étrangère). Cette répartition des thématiques plus épistémologiques pour l'un et plus « pratiques » pour l'autre peut expliquer les différences de style que l'on observe entre les deux auteurs, le propos de Theo Harden étant parfois un peu plus abstrait. Tous deux s'appliquent cependant à proposer

des chapitres à la construction claire et au contenu abordable même (et surtout ?) aux non-initiés.

De manière générale, les paragraphes des différents chapitres sont construits comme répondant à une question simple, comme « Wie kann man sich nun diesen Prozess vorstellen ? » (p.19). Ce procédé montre que les auteurs cherchent à guider le lecteur dans la progression de leur propos. Tous deux visent une simplification maximale de celui-ci, avec phrases courtes et claires, répondant aux questions posées, comme à la page 77 : « Kasus dienen dazu, die Rolle des Wortes im Satz zu bezeichnen. » ou encore page 103 : « Wissenschaft ist in allererster Linie die Suche nach Wahrheit ». Des phrases de type « das ist... », régulièrement placées en fin de paragraphe, témoignent de ce souci pédagogique constant. Prenons pour exemple l'introduction au chapitre sur la pragmatique (p.179) proposé par Theo Harden, qui s'achève ainsi : « Wie so etwas im einzelnen funktioniert, das ist der Untersuchungsbereich der Pragmatik »

Les contenus proposés par Elke Hentschel sont très descriptifs, qu'il s'agisse de faits grammaticaux ou de la présentation de l'acquisition du langage par les jeunes enfants (chapitre 12). Grâce à une progression bien jalonnée, les chapitres rédigés par Elke Hentschel sont agréables à lire et permettre de retrouver facilement un paragraphe traitant d'un point particulier. Par exemple, dans le chapitre 4 consacré à la morphologie verbale, après avoir présenté brièvement les éléments de réponse à la question « Warum gibt es überhaupt so viele verschiedene Verbformen ? » (p.44), elle expose les caractéristiques et fonctions détaillées de chaque catégorie verbale (temps, aspect, mode, voix) en l'illustrant avec des exemples pertinents. Ainsi, dans le paragraphe portant sur la catégorie du « temps », elle montre les différentes étapes des changements morphologiques subis par les verbes irréguliers (p.48), en commençant par indiquer que certains connaissent un changement de voyelle au présent (*geben – gibt*). Elle s'attarde ensuite sur la formation du prétérit, en expliquant que, contrairement aux verbes faibles qui forment leur prétérit en -te (*lachte, spielte*, etc), les verbes forts subissent un changement vocalique au prétérit (*kommen – kam*), précisant : « Man spricht dann von einem Ablaut ». La description se poursuit avec les changements de consonnes que peuvent encore connaître ces verbes au prétérit : *gehen – ging, ziehen – zog, denken – dachte*, avec encore un -te en plus pour ce dernier verbe mixte.

Theo Harden s'attache quant à lui à présenter les sciences du langage en tant que discipline (chapitre 8), de ses débuts jusqu'aux différents paradigmes encore actuels (linguistique structurale de Saussure, grammaire générative de Chomsky, etc.), sans oublier les sous-disciplines : histoire de la langue, dialectologie, sociolinguistique, etc. En une dizaine de pages, l'auteur tente ainsi de répondre à la question « Was ist Deutsch eigentlich für eine Sprache ? » (chapitre 9, p.105) et remonte aux origines des langues indo-européennes pour expliquer leur répartition actuelle, en présentant, de manière évidemment synthétique, les mutations consonantiques et leurs résultats. Ceci l'amène au chapitre consacré à la dialectologie, qui, bien que bref, a le mérite de faire un état de la recherche dans cette discipline dans l'ensemble de l'espace germanophone (Suisse, Autriche, etc.).

Naturellement, la condensation de ces différentes présentations sur quelques pages entraîne l'écueil inévitable de ce type d'ouvrage, à savoir des raccourcis parfois malheureux. C'est le cas dans le chapitre consacré à la sociolinguistique, dans lequel Theo Harden explique que « Während mit dem Begriff „Bilingualismus“ die Zweisprachigkeit eines Individuum bezeichnet wird, meint „Diglossie“ die Zweisprachigkeit einer ganzen Gesellschaft » (p.148), alors que cette distinction n'a rien d'évident, un groupe social pouvant être bilingue sans pour autant répondre aux critères d'une situation de diglossie. Ceci étant dit, n'oublions pas que l'ouvrage reste une introduction à ces différentes thématiques et que, de ce point de

vue, il répond tout à fait à cet objectif. Les principaux courants de pensée dans chacune des sous-disciplines abordées sont résumés et complétés par un état de la recherche actuelle, sans prise de position de la part des auteurs. Le lecteur qui sera resté sur sa faim pourra toujours poursuivre ses lectures en consultant les ouvrages auxquels se réfèrent les auteurs.

L'ouvrage ne traite pas exclusivement de la langue allemande, mais met en relation les aspects traités avec les phénomènes observés dans d'autres langues, comme le français, l'anglais ou encore le turc ou le chinois. Une façon pour les auteurs de mettre à mal les stéréotypes sur la langue allemande et de convaincre le lecteur que celle-ci n'est finalement pas plus « difficile » à maîtriser qu'une autre langue ?

Les auteurs ne cessent de jouer avec beaucoup d'humour sur ces a priori négatifs supposés chez les apprenants de la langue allemande au sujet de celle-ci. Ils se montrent en effet très lucides sur le caractère parfois peu attractif de la grammaire et de la linguistique en général, et cherchent à le tourner en dérision avec des titres souvent drôles, voire provoquants. Le chapitre 4 est ainsi intitulé « Mein Reiseziel : Ein Land ohne unregelmäßige Verben », ce qui prouve que les auteurs sont conscients que les verbes irréguliers sont souvent la bête noire des apprenants et leur permet en même temps de déconstruire ces préjugés dans le contenu du chapitre. Le titre du chapitre 11 « Wer so schlampig spricht, kann bestimmt auch nicht richtig denken » interpelle le lecteur et lui montre l'intérêt que présente une discipline comme la sociolinguistique pour expliquer les comportements langagiers et les représentations sociales qui les sous-tendent.

Les touches d'humour ne se trouvent pas uniquement dans les titres, mais abondent dans l'ensemble du texte, les auteurs revenant par exemple sur le caractère complexe de ce qu'ils sont en train d'expliquer, comme le fait Elke Hentschel à la page 35 : « Man könnte daher an dieser Stelle auf den unerfreulichen Gedanken kommen, dass sich Wissenschaftler hier mit grossem Vergnügen dem Haarespalten hingeben. ». A la page 67, elle revient sur l'idée que la grammaire ne serait faite que pour rendre la vie plus difficile aux apprenants, en affirmant : « (man wird sich) einmal fragen, warum es diese Unterschiede eigentlich überhaupt gibt – und ob sie zu irgendetwas anderes gut sind als dazu, das Erlernen des Deutschen zu erschweren ». Le propos de Theo Harden ne manque pas non plus d'ironie, quand il fait par exemple référence à l'ouvrage de Franz Bopp dont il qualifie le titre de « court » (« mit dem kurzen Titel... », p.108) alors que celui-ci s'étale sur cinq lignes.

Ce parti pris humoristique peut toutefois devenir agaçant quand le trait devient trop exagéré. En effet, des affirmations certes drôles comme « Kinder mit deutscher Muttersprache sitzen nicht im Sandkasten und üben eifrig, dass es zwar der Wauwau – die Wauwaus, aber die Schaufel – die Schaufeln (...) heißen muss » (à propos de la formation des pluriels et de la difficulté à les apprendre, p.72), peuvent donner au lecteur l'impression d'une forme de démagogie.

Au final, s'il se présente sans grande prétention, l'ouvrage n'en est pas moins séduisant par sa réalisation bien pensée et son ton léger et humoristique. Malgré quelques coquilles (« insbesondere im Bereich des Spracherwerbs » au lieu de « im Bereich », p. 162, par exemple), la lecture reste très agréable. Assurément, les différents chapitres et leurs contenus permettent de répondre aux questions que pourrait se poser le lecteur cherchant à s'initier à la linguistique allemande, ainsi qu'aux germanistes plus avertis de compléter leurs connaissances dans tel ou tel domaine qu'ils maîtriseraient moins. Mission accomplie, donc. — *Pascale ERHART, Université de Strasbourg.*

HESLAULT Nicolas (2013) *Le personnage du scientifique et la crise de l'identité masculine dans la littérature narrative de langue allemande (1910 – 1940)*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 381 p.. ISBN 978-3-631-62127 (76, 95€).

Il s'agit d'une thèse de doctorat dans laquelle Nicolas Heslault se propose d'analyser la représentation de la crise de la masculinité dans la littérature allemande de la « Frühe Moderne » au travers du personnage du scientifique. Le corpus d'étude comprend cinq textes littéraires de trois auteurs, à savoir *Die Galeere* (1913) et *Georg Letham, Arzt und Mörder* (1931) d'Ernst Weiβ, *Traumnovelle* (1925) d'Arthur Schnitzler, *Die Unbekannte Größe* (1933) et *Die Verzauberung* (1936) d'Hermann Broch.

La thèse est divisée en trois grandes parties intitulées « Bouleversements scientifiques et mutations sociales », « Manifestation de la crise identitaire du scientifique » et « Evolutions et issues de la crise identitaire du scientifique ». Dans la première partie, Heslault identifie des facteurs externes de la littérature qui ont remis en question la masculinité traditionnelle au début du 20ème siècle : des transformations relevant d'une part des structures sociales, d'autre part des discours théoriques. Il souligne que l'effondrement de l'Empire austro-hongrois et la crise d'identité nationale concomitante, le problème de l'identité juive, la crise des valeurs générales, l'émancipation féminine et les expériences traumatisantes des soldats pendant la Première Guerre mondiale ont contesté profondément la suprématie masculine. Le début du 20ème siècle représente de surcroît un tournant dans l'histoire des sciences avec la production de nouveaux savoirs, tels que la théorie de la relativité, la découverte des rayons X, le discours sur les sexes et la sexualité ainsi que les savoirs psychiatrique et psychanalytique, qui ont entraîné une nouvelle perception du monde et de l'homme. Tous ces savoirs scientifiques ont relativisé et miné l'image de l'homme autonome, rationnel, maître de son corps et de sa psyché. L'auteur ne se contente pas de décrire ces transformations sociales et scientifiques mais les met toujours en rapport avec les textes littéraires en montrant comment ils les intègrent et y réagissent. Une deuxième partie est consacrée à la manifestation de la crise de l'identité masculine, qui s'exprime surtout par le refoulement des sentiments et le rapport difficile au corps et à la sexualité. Le personnage du scientifique est caractérisé par l'absence de sentiments ou par la volonté de les dissimuler derrière une façade froide et distante. Il est souvent menacé par l'hypertrophie de l'intellect et par la neurasthénie, considérée à l'époque comme la maladie de la civilisation moderne. Dans la vie privée, le scientifique se voit confronté à une crise du couple, voire à l'incapacité à construire une relation amoureuse et sexuelle stable. La recherche et la pratique scientifiques, parfois exercées de manière effrénée, peuvent faire office de compensation de ces problèmes sentimentaux, corporels et relationnels sans pour autant les résoudre évidemment. Dans une troisième partie, Heslault compare les différentes évolutions et issues de la crise de l'identité masculine. Celle-ci est jalonnée d'étapes marquantes comme le déplacement géographique, la distanciation du savoir scientifique, la découverte de l'amour et la confrontation à la mort. A part *Die Galeere* d'Ernst Weiβ où la crise de l'identité masculine s'avère insurmontable, les textes proposent différentes résolutions de ce problème, parfois floues, incertaines et partielles : réconciliation avec le monde et avec soi-même (Ernst Weiβ, *Georg Letham, Arzt und Mörder*), renforcement du couple (Arthur Schnitzler, *Traumnovelle*), acceptation de la pluralité des dimensions de l'existence et des savoirs (Hermann Broch, *Die Unbekannte GröÙe* et *Die Verzauberung*).

Le dilemme de la thèse est le fait qu'elle prétend démontrer la crise de l'identité masculine dans la littérature narrative de la « Frühe Moderne » en s'appuyant seulement sur cinq textes. Heslault est bien conscient du problème puisqu'il essaie d'écartier en amont cette

objection en prétendant que le scientifique serait un personnage emblématique du discours culturel de l'époque et qu'il suffirait donc d'analyser cinq récits centrés autour de ce type de personnage. Or, rares sont les récits, publiés entre 1910 et 1940, dont le protagoniste est un scientifique et même le corpus d'étude pose problème à cet égard parce que les protagonistes dans *Traumnovelle* et *Die Verzauberung* sont des médecins pratiquants et non des scientifiques qui font des recherches expérimentales en laboratoire. En outre, parler d'une crise de l'identité masculine qui se manifesterait dans la littérature de la « Frühe Moderne » est discutable, car plusieurs courants et genres littéraires de cette période, tels le roman historique, la « Heimatliteratur » et des romans nationalistes ou « völkisch » des années 20 confirment, voire corroborent justement la masculinité traditionnelle. Quoi qu'il en soit, ces cinq textes narratifs issus de la modernité viennoise qui tournent autour du personnage du scientifique ne sont en aucun cas représentatifs ni emblématiques de la littérature de l'époque.

Une deuxième remarque critique concerne le peu d'attention que l'auteur apporte à la forme des textes étudiés, c'est-à-dire à la dimension du discours. Certes, il ne s'agit pas d'une thèse théorique portant sur la narratologie, mais l'histoire d'un récit ne peut pas être interprétée en la déconnectant de la façon dont elle est relatée. Or, le lecteur de cette thèse n'apprend presque rien sur le narrateur, la focalisation, le temps et les modes du récit alors que ces aspects ont un impact décisif sur la présentation de l'histoire, par exemple la représentation des masculinités. Les excellents travaux narratologiques classiques font défaut dans la bibliographie à l'exception de l'ouvrage de Monika Fludernik² dont il est fait mention une fois sans que l'instrument d'analyse riche et varié qu'elle propose soit appliqué aux textes étudiés.

Une dernière critique concerne justement la bibliographie où l'on trouve une rubrique avec des travaux relevant du domaine des études sur le genre et la masculinité. Y sont répertoriés les ouvrages classiques de ce champ d'étude, par exemple les travaux de Judith Butler, Nancy Chodorow et Raewyn [Robert] W. Connell mais les théories et concepts de ces auteur/e/s ne sont pas appliqués aux textes littéraires. Heslault aborde, certes, à juste titre la question d'éclairer des textes littéraires par des concepts qui leur sont postérieurs, mais il aurait fallu soulever la question de savoir dans quelles conditions une telle interprétation anachronique est légitime. Après avoir justifié une démarche pareille, il aurait été judicieux d'appliquer la typologie des masculinités proposée par Connell – masculinité hégémonique, complice, marginalisées et sous-ordonnée – afin de hiérarchiser la pluralité des masculinités présente dans les textes étudiés. Par ailleurs, il n'est guère nécessaire d'étoffer une bibliographie avec des titres qui n'ont pas de pertinence pour l'étude ; de même, il est exagéré de prévoir 1402 notes de bas de pages pour un ouvrage de 381 pages. Moins, c'est parfois mieux !

Nonobstant ces remarques critiques, la qualité de la thèse de Nicolas Heslault consiste à fournir une lecture attentive, cohérente et nuancée de cinq romans et nouvelles de la « Frühe Moderne », en partie peu connus et rarement traités par la recherche. Le lecteur apprend beaucoup de détails sur les masculinités, les savoirs scientifiques, les rapports entre les sexes, l'amour et la sexualité dans les textes en question. Un autre mérite de ce travail est qu'il met la littérature systématiquement en rapport avec les évolutions socioculturelles et les nouveaux discours théoriques au début du 20ème siècle. Ainsi cette étude s'inscrit dans la perspective des « sciences culturelles » (Kulturwissenschaften), qui interprètent la littérature comme expression culturelle d'une civilisation.- *Klaus Wieland, Université de Strasbourg.*

² Fludernik, Monika (2009) *Introduction to Narratology*. London/New York : Routledge.

Imprimé à Hélio-Services SA – Custines (54670)
dépôt légal mars 2015

(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 des Roses 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:	