

ISSN 0758 - 170 X

33^e année (2015) n° 2 (juin)

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

**Nouveaux
Cahiers
d'Allemand**

Revue de linguistique et de didactique

Publiée avec le concours du

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

Sommaire 2015/2

René Métrich	Hommage à Gilbert Courdier	117
René Métrich	L'allemand en danger	119-120
Barbara Hombach Bouchet	Graphiques	121-122
Anemone Geiger-Jaillet	Education bi- et plurilingue	123-144
Blaise Extermann	Les crises de légitimité de la grammaire dans l'enseignement de l'allemand langue étrangère en Suisse (XVIII ^e -XX ^e siècles)	145-159
Chloé Faucompré, Julia Putsche	Les activités pédagogiques dans le cadre d'une didactique des langues en région frontalière : Le cas d'un cours de français en 5. <i>Klasse</i> dans la ville de Kehl, Bade-Wurtemberg	161-176
Caroline Pernot	Petit dictionnaire permanent des « actes de langage stéréotypés » (ALS) : <i>Das lasse ich mir nicht zweimal sagen</i>	177-187
Barbara Sadownik	Polnische Glottodidaktik als Wissenschaft. Forschungsschwerpunkte und Perspektiven	189-203
Yves Bertrand	<i>Nicht, dass</i>	205-217
Odile Schneider Mizony	Rubrique Concours. La deixis personnelle entre langue et discours	219-232

recensions : **BOELMANN** Jan M & **SEIDLER** Andreas (2013) *Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts* Peter Lang 50 € 240 p. par O.Schneider-Mizony (233-234) ; **BARBET** Cécile (2014), *Linguistique et stylistique des figures* Peter Lang. 170 p. 45 €. par M.-H. Pérennec (235-237) ; **DEBONO** Marc (2014) *Corpus numériques, langues et sens – Enjeux épistémologiques et politiques*, Peter Lang, 219 p. 37 € par Th.Grass (237-239) ; **STOCKHAMMER** Robert (2014) *GRAMMATIK – Wissen und Macht in der Geschichte einer sprachlichen Institution* Suhrkamp 548 p. 22 € par Y.Bertrand (239-240)

annonceurs ; *linguistik online* 70-1 (160) ; Daniel Morgen (188)

Pilotage rédactionnel de la revue.

En cohérence avec la décision de l'Assemblée Générale de l'Association des *Nouveaux Cahiers d'allemand* réunie le 21 novembre 2011 portant création d'une part d'un comité de rédaction, qui a pour fonction de définir l'orientation générale de la revue (Mme A. Geiger-Jaillet, MM. Y. Bertrand, E. Faucher, M. Kauffer, R. Métrich, D. Morgen) et d'autre part d'un comité de lecture, qui a pour fonction d'évaluer les articles susceptibles d'être publiés dans la revue. (Wolfgang Butzkamm, Aix-la Chapelle ; Thierry Grass, Strasbourg ; Elke Hentschel, Berne ; Anne Larrory-Wunder, Paris ; Heinz-Helmut Lüger, Koblenz-Landau ; Emmanuelle Prak-Derrington, Lyon ; Ingeborg Rabenstein-Michel, Lyon ; Gérald Schlemminger, Karlsruhe ; Odile Schneider-Mizony, Strasbourg ; Philippe Verronneau, Dijon ; Hélène Vinckel-Roisin, Paris),

En outre, conformément à la décision de l'Assemblée Générale du 16 novembre 2012, les travaux du comité de rédaction sont placés sous la responsabilité du rédacteur en chef Mme Odile Schneider-Mizony, professeure de linguistique allemande à l'Université de Strasbourg. Les propositions d'articles lui sont adressées, au Département d'Etudes Allemandes de l'Université, 22 rue René Descartes ; BP 80010, 67084 Strasbourg Cedex

In memoriam Gilbert Courdier

Gilbert Courdier, notre collègue à l'Université de Lorraine et co-auteur du dictionnaire des Invariables Difficiles, nous a quittés en octobre dernier, à l'âge de 67 ans, des suites de ce qu'il est convenu d'appeler une longue maladie.

Sentant la mort venir, il avait demandé à nous revoir, E. Faucher et moi-même, avec qui il avait, une vingtaine d'années durant, si ardemment travaillé à l'ouvrage cité. Nous nous y rendîmes séparément pour lui permettre d'avoir un dernier échange personnel avec chacun de nous. Je découvris un homme qui, au sens propre, n'avait plus que la peau sur les os et peinait à se déplacer de son lit médicalisé à la table, où Beate, sa femme, nous servit le thé.

Le regard plongé au loin, comme s'il était déjà « de l'autre côté », il évoqua d'abord quelques souvenirs que nous avons en commun avant de me faire part de ses souhaits pour une cérémonie de commémoration qui devait réunir ses connaissances et nombreux amis après des obsèques strictement familiales et qu'il voulait la plus sobre possible : « Des prises de parole réduites au strict minimum, en nombre comme en longueur, quelques anecdotes, de l'humour et surtout pas de pathos. » Il avait, de toute évidence, pensé les choses en profondeur.

Sans préjuger de l'angoisse qui avait dû être la sienne – et l'était peut-être encore – il paraissait serein, apaisé, prêt à retourner au néant – ou à la nature – dont en agnostique convaincu il pensait que nous venions. « Bien sûr, me dit-il en substance, j'aurais préféré rester encore un peu parmi vous, mais voilà, le moment est venu de se quitter, et je l'accepte. »

Par-delà sa frêle silhouette surmontée d'une abondante tignasse bouclée qui lui donnait une petite allure de « gauchiste d'opérette », je garderai de lui le souvenir multiple d'un collègue, collaborateur et ami fiable et compétent, travailleur acharné et rigoureux, homme d'une grande culture et d'une non moins grande ouverture d'esprit, très intéressé notamment par le monde arabo-musulman. A quoi j'ajouterais, au risque de porter atteinte à sa modestie naturelle, les plus belles des qualités humaines : l'humour bienveillant, qui jaillissait dans sa conversation ; la patientia, qui permit à son « petit corps malade » de supporter sans jamais se plaindre d'autres maladies qui l'accompagnèrent toute sa vie ; l'altruisme enfin et surtout, qui le faisait se tourner spontanément vers les autres et le conduisit avec sa femme Beate à aider et à héberger des réfugiés, notamment bosniaques, lors des terribles guerres des années 90.

Et puisqu'il avait choisi, pour la petite cérémonie de commémoration, de nous faire écouter deux chansons de circonstance de Georges Brassens et de Jacques Brel, je terminerai en lui disant simplement mais le cœur serré : Adieu Gilbert, je t'aimais bien, tu sais.

René Métrich

René Métrich

L'allemand en danger !

L'émoi suscité chez les germanistes comme chez les responsables d'organismes franco-allemands et au-delà, chez tous ceux qui, en France ou en Allemagne, sont attachés aux relations entre nos deux pays – jusqu'à l'ambassadrice d'Allemagne en France – par les conséquences pour l'enseignement de l'allemand de certaines dispositions du projet de réforme du collège préparé par la ministre de l'EN vous a sans aucun doute atteints, vous aussi, chers lecteurs et abonnés.

En tant que président d'une Association qui contribue depuis plus de 30 ans, par sa revue et ses publications, à la réflexion linguistique et didactique des enseignants d'allemand de tous horizons, je ne pouvais rester indifférent à ce qui, n'en déplaise à tous ceux qui ne voient dans les protestations que manœuvres politiques ou combats de « pseudo-intellectuels » (dixit la ministre) ou d' « immobiles » (dixit le président de la République), conduira inévitablement à un recul de l'enseignement de l'allemand au niveau du début des années 2000, lorsqu'à peine 5% des élèves choisissaient cette langue.

Comme de nombreux membres et responsables de l'ADEAF, notre association-sœur, j'ai participé, dans la mesure de mes moyens, à faire en sorte que le « crime » qui se prépare contre l'allemand ne puisse être commis dans l'indifférence générale.

Mais plutôt qu'à une dénonciation indignée procédant par affirmations non étayées, c'est l'argumentation de la ministre telle qu'elle apparaissait sur son blog le lundi 11 mai dont je voudrais ici montrer le caractère erroné, voire fallacieux.

– La ministre rappelle que la réforme généralise l'apprentissage par tous les élèves *d'une* première langue dès le CP, mais elle se garde bien de préciser que *dans les faits*, cette langue sera (sauf peut-être en Alsace-Moselle, et encore) dans la plupart, voire dans la quasi-totalité des cas l'*anglais*.

– Il s'ensuit que la possibilité de faire une 6^{ième} bi-langues, maintenue « sur le papier » pour les élèves ayant commencé l'allemand dans le primaire (principe de continuité), ne se réalisera guère *dans les faits*.

– La ministre rappelle qu'aujourd'hui, seuls 16% des élèves bénéficient du dispositif bi-langues (comme s'il s'agissait d'un quota fixé a priori), alors qu'avec la réforme – et là, je cite exactement ses propos – « ce sont 100% des élèves qui seront *concernés* (c'est moi qui souligne) dès la 5^{ème} ». Admirez le glissement : 16%, c'est le pourcentage d'élèves apprenant l'allemand ; 100%, c'est le pour-

centage d'élèves à qui est proposé le choix d'une seconde langue, laquelle – qui peut en douter ? – sera dans l'immense majorité des cas l'espagnol.

– *In fine*, la réforme consacrera donc le quasi-monopole du couple anglais-espagnol, alors même que le monde économique se plaint de ne pas trouver en France suffisamment d'employés et de cadres maîtrisant assez bien l'allemand pour pouvoir être opérationnels.

La contradiction avec les accords bilatéraux de 2003 réaffirmés en 2013 est flagrante. A supposer, comme c'est probable, que l'Allemagne ne prenne pas de mesures de « rétorsion » et maintienne voire développe l'enseignement du français chez elle selon le modèle des bi-langues (*bilinguale Züge*), c'est à de jeunes Allemands maîtrisant le français que les entreprises françaises en relation d'affaires avec l'Allemagne feront appel, tandis que les jeunes Français continueront de pointer au chômage. Triste conséquence d'une politique soi-disant égalitaire et anti-élitiste !

Annexe.

Les graphiques présentés ci-après ont été préparés par notre collègue madame Barbara Hombach-Bouchet, enseignante dans le Secondaire et membre active de l'ADEAF. Qu'elle en soit remerciée.

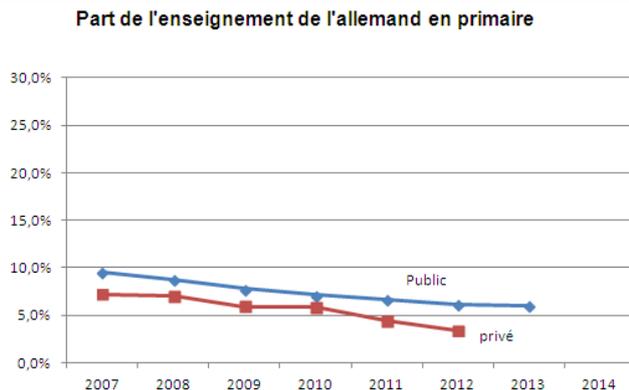
Nous invitons nos lecteurs et abonnés à consulter le site de l'ADEAF et notamment la page, très fournie, consacrée à la revue de presse sur la question des bi-langues : <http://adeaf.net/spip.php?article92>

CE QU'IL FAUT SAVOIR SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND

ADEAF 11 mai 2015

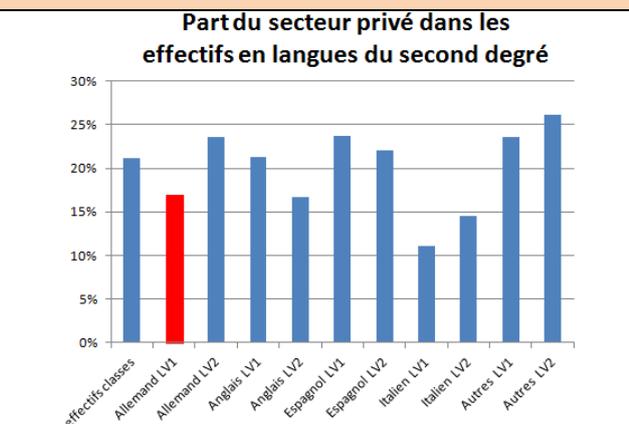
L'enseignement de l'allemand débute pour l'essentiel en 6eme

- Il n'est que très peu enseigné en primaire (5%) sauf en zone frontalière (Strasbourg, Nancy)
 - 89% des élèves germanistes du primaire sont en **classe bilingue** (6eme-3eme)
- C'est une « LV2 anticipée »



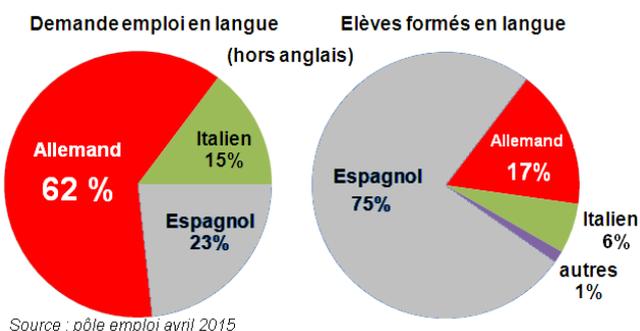
L'allemand n'est pas élitiste

- il est enseigné dans tous les milieux socio-culturels
- il est moins enseigné dans le secteur privé que dans le secteur public



Vis-à-vis de son importance économique, l'allemand n'est pas suffisamment enseigné

- après l'anglais, les offres d'emploi portent majoritairement sur l'allemand
- l'Allemagne est notre premier client et un moteur essentiel de notre développement économique (Airbus, Ariane, ...)
- Le libre choix de la seconde langue favorise l'espagnol (75%) au détriment de l'allemand (15%)

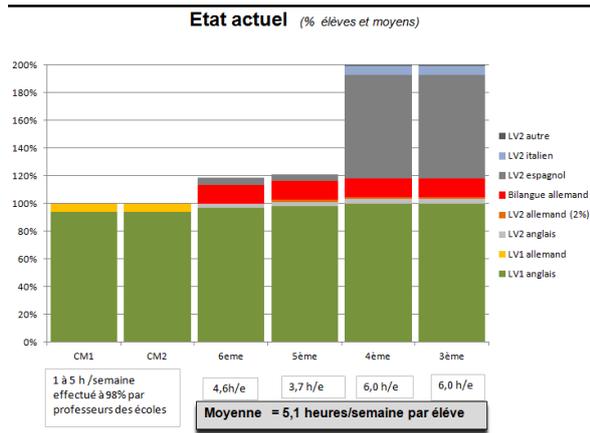


La France et l'Allemagne se sont engagées respectivement à un effort renforcé pour soutenir l'apprentissage de la langue du partenaire.

- Ces accords bilatéraux pour enrayer la baisse des effectifs ont été réaffirmés le 22 janvier 2013
- La diplomatie allemande a fait part de son inquiétude sur la réforme des collèges : l'annonce le 9 mai de la nomination d'un délégué ministériel à la promotion de l'allemand est elle suffisante pour rassurer nos partenaires ?

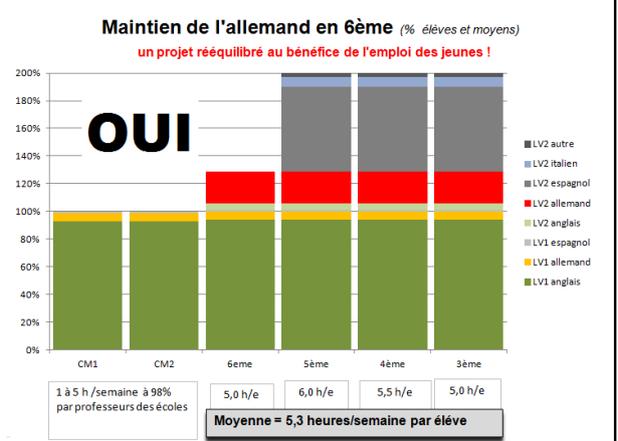
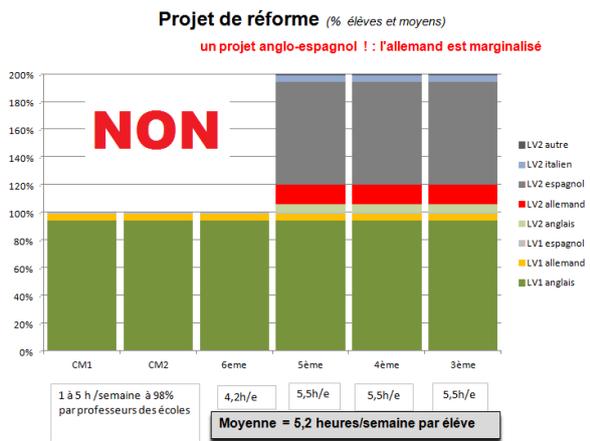


Le maintien de l'allemand en 6^{ème} est compatible avec les moyens en langues



Enseignement des langues

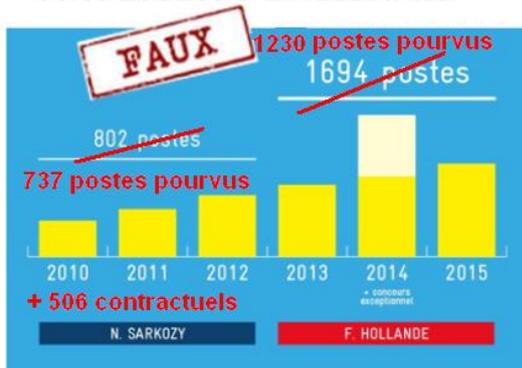
Document de l'Association pour le développement de l'allemand en France
7 mai 2015



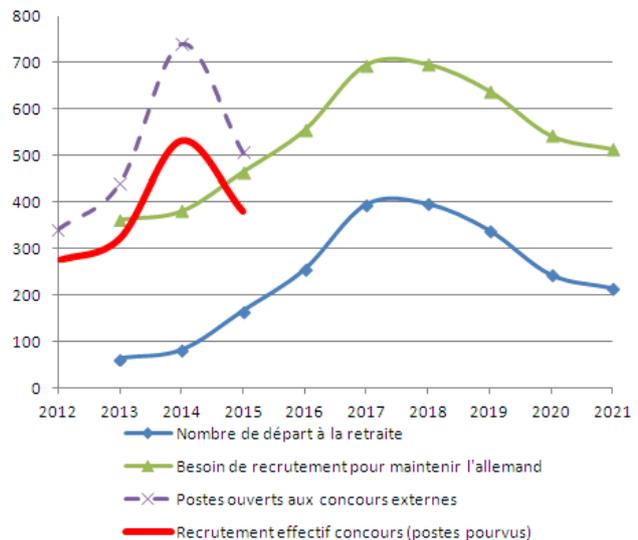
Il manque des professeurs d'allemand

- Le recrutement de 2014 correspond à un rattrapage face à dérive des postes contractuels entre 2010 et 2012
- 28% des postes mis au concours en 2014 n'ont pas été pourvus
- les prochains départs à la retraite imposent un recrutement de 3.100 postes en 2016-2020

DEPUIS 2012, LE MINISTÈRE RECRUTE MASSIVEMENT DES PROFESSEURS D'ALLEMAND



Recrutement (2012-2015) et évolution prévisible des besoins de postes en allemand face aux prochains départs à la retraite (2016-2021)



Anemone Geiger-Jaillet

Education bi- et plurilingue¹

Notre article se focalise sur l'éducation bilingue dans une double perspective, familiale et scolaire.

Nous assistons actuellement à une réévaluation du bilinguisme, qui se produit du fait de raisons sociales, d'évolutions historiques et surtout de la globalisation qui induit de plus en plus d'échanges culturels et linguistiques. De par ces influences, les recherches ont donc évoluées selon deux approches : D'un côté, des linguistes et psycholinguistes, qui se concentrent sur la mesure des compétences linguistiques de locuteurs bilingues. De l'autre côté, des sociologues et sociolinguistes s'intéressant à l'utilisation des langues en société sur le plan identitaire.

Après une brève présentation de quelques concepts et leur contexte historique, nous évoquerons les liens entre langue(s) et cerveau et la psycholinguistique. C'est l'éducation *aux* langues (à deux au moins) qui sera au centre de notre article. Cette approche édulinguistique sera précédée d'une brève analyse des modèles d'enseignement bilingue et complétée par des recommandations en direction de plusieurs publics (parents d'enfants déjà bilingues ou en train de le devenir, professionnels, autorités scolaires et enseignants).

Mots-clés: éducation bilingue, une personne-une langue, édulinguistique, DEL2, DEL3, nonagone bilingue, littératie

1 Autour du concept de *bilingualism*

Nous interprétons dans cet article le bilinguisme comme contact régulier avec (ou dans) au moins deux langues. Ce terme de bilinguisme est davantage utilisé pour deux langues "nobles", prestigieuses en contact, dont le statut sociolinguistique est comparable². L'adjectif « bilingue » s'applique par ordre décroissant : le plus souvent aux personnes dont les deux langues sont des langues de grande diffusion internationale (l'allemand et l'anglais par exemple), moins souvent quand la 2^e langue est une langue moins « prestigieuse » ou de moins grande diffusion, et

¹ Publié en anglais en 2014 sous le titre « Bilingual education » (198-216), in Fäcke, Christiane (éd.): *Manual of Language Acquisition* (Handbuchreihe zur Romanistischen Linguistik, Günter Holtus/ Fernando Sánchez Miret (Hg.) Bd.2, Berlin/Boston : Walter de Gruyter.

² Le rapport de l'O.C.D.E. (Abdallah-Preteuille 1988) parle de bilinguisme noble (pour des langues occidentales en jeu) et de bilinguisme coupable perçu souvent comme un obstacle à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil : langue de minorités ethniques, migrantes ou régionales (cf. Groux, 1996, 198).

quasiment jamais quand la 2^e langue n'est qu'un « dialecte » ou « patois » et n'a donc pas le statut de « langue ».

De nombreuses personnes pourraient être qualifiées de « bilingues ». On parle alors – dans le cas du bilinguisme des familles migrantes par exemple – d'un « bilinguisme ignoré » (Hélot 2007 : 89 ff.), c'est-à-dire que non seulement les autres personnes ne considèrent pas cette personne comme étant bilingue (regard extérieur), mais les personnes elles-mêmes non plus (introspection). Cet exemple montre la nécessité d'étudier la relation entre la langue et la société ainsi qu'entre l'usage et les structures sociales dans lesquelles vivent les individus (cf. Baker 2001). La sociolinguistique décrit des situations de contact linguistique, le pouvoir de la politique ou de l'économie sur les langues et les droits que l'on leur attribue, ainsi que le mono- et plurilinguisme comme phénomènes de société. «Contact» évoque *équilibre* (Titone 1974) ou au contraire *domination*, donc potentiellement un conflit entre les deux langues en contact, ce qui demande patience et tolérance. Selon que l'on suit une approche linguistique, sociolinguistique, psycholinguistique, psychologique, sociologique, cognitive ou autres, les définitions peuvent se compléter voire même se contredire, car elles sont toutes liées au pays et à l'époque du chercheur lui-même.

Plutôt que de retracer les définitions minimalistes¹ ou maximalistes² du bilinguisme, nous nous contenterons de prendre appui sur une approche faisant un large consensus, celle de Hamers et Blanc (2000). Les deux chercheurs considèrent que le bilinguisme individuel (ou *bilingualité*) est comme une sorte d'état psychologique de l'individu qui a accès à plus d'un code linguistique.

On peut alors distinguer quatre niveaux descriptifs pour un individu bilingue (cf. Cathomas/ Carigiet 2008: 89-90) : le niveau de la maîtrise des deux langues ou leur degré de compétence; les fonctions qu'occupent ces deux langues pour le locuteur dans sa vie; le moment où il les a apprises (bilinguisme simultané des deux langues ou bilinguisme consécutif); et en dernier lieu tout ce qui tourne autour de l'identité, de l'émotion: l'individu s'identifie-t-il lui-même comme bilingue et/ou biculturel?

Avant d'illustrer certains aspects de façon plus détaillée, voici quelques considérations plus générales qui font consensus dans les recherches actuelles autour du concept de „bilinguisme“ et „d'éducation bilingue“:

¹ si une personne a des compétences dans l'autre langue „*even to a minimal degree*“ (Macnamara 1969: 82)

² une personne est bilingue si elle a la capacité à parler deux langues comme deux monolingues réunis („*native-like control of two languages*“, Bloomfield 1933: 56)

1. Historiquement, le terme de “bilinguisme” n’a pas toujours été utilisé de façon positive, au contraire. Synonyme de « fourbe » au Moyen Age, on est d’abord passé par une approche négative notamment en contexte américain ou allemand d’avant 1950, puis différentes conceptions de « compensations » ou de « manques » chez les bilingues ont suivies (on leur attribue des retards de langage, un vocabulaire moins riche qu’un monolingue du même âge, une “*manque d’aisance dans une des langues, manque d’allégeance à une seule nation*”, Abdelilah-Bauer 2012 : 10), pour arriver finalement à une conception positive du bilinguisme. Ces affirmations positives se trouvent davantage dans les recherches américaines, canadiennes et belges postérieures à 1950-60 et se généralisent vers 1980.
2. Le chercheur suisse Laurent Gajo (2001 : 128) dégage les avantages réels ou supposés de la compétence bilingue et introduit pour cela le terme *d’atout bilingue*. Traiter les avantages et inconvénients de l’éducation bilingue fait partie des chapitres obligatoires dans les ouvrages consacrés à la question (cf. Geiger-Jaillet 2005 : 83-111 pour ne donner qu’un exemple).
3. Les premiers travaux sur l’éducation bilingue dès le début du 19^e siècle sont les fruits de parents-linguistes-chercheurs sur leurs propres enfants. Ils sont donc forcément subjectifs et avec le recul, on constate qu’ils ne pouvaient pas tenir compte de toutes les variables connues aujourd’hui, entrant en ligne en compte dans une éducation bilingue.
4. Riche des renseignements sur ce qui se passe au sein de *couples dits mixtes*¹ (le père et la mère ne parlant pas la même langue), on a essayé d’extraire les facteurs de réussite d’une éducation bilingue familiale (Mahlstedt 1996).
5. A partir de ces constantes issues de l’éducation bilingue familiale, on a extrapolé des variables comme la durée et l’intensité de l’exposition linguistique nécessaire pour créer des systèmes éducatifs scolaires plus ou moins bilingues. Certains systèmes scolaires sont bilingues depuis plus de 100 ans, comme au Luxembourg avec le français et l’allemand comme langues de scolarité (*bilinguisme institutionnel*), d’autres systèmes ne le sont que depuis très récemment (le dispositif des langues régionales en France par exemple existe plus ou moins depuis une bonne trentaine d’années).
6. On sait aujourd’hui qu’il ne suffit pas d’apprendre les langues pour les langues, mais qu’il faut s’en servir (les langues servant à communiquer) et de préférence dans des contextes intéressants et adaptés à l’âge des élèves, avec des contenus cognitifs ou des expériences à faire passer. Autrement dit, il faut utiliser *les* langues pour apprendre. Sur base de ces constats,

¹ Les « couples mixtes » sont objets de recherche depuis le début des années 1980.

certains établissements scolaires ont dépassé l'ancien système d'enseignement de langue vivante étrangère *renforcé* dans le secondaire pour mettre en place des « filières bilingues » en y intégrant l'enseignement de disciplines dans une *autre* langue que celle de la scolarité (monolingue).

7. Il n'y a pas d'éducation bilingue sans une éducation interculturelle, que ce soit en contexte familial ou scolaire.
8. Suite aux recherches en acquisition des langues et grâce aux résultats prometteurs en imagerie cérébrale, la tendance est aujourd'hui de commencer le plus tôt l'exposition aux deux langues : dès la grossesse en contexte bilingue familial, et le plus tôt possible en structure de garde.
9. Si les dispositifs bilingues pour la tranche d'âge 3-6 ans se sont massivement développés depuis 10 ans environ, les dispositifs immersifs chez les tout-petits, sous forme de crèche bi- ou multilingue sont encore très rares.

2 Les langues et le cerveau (neurolinguistique et bilinguisme)

Le langage se développe généralement selon un même schéma (non linéaire), mais il semble y avoir des différences cérébrales innées qui expliqueraient une certaine aptitude aux langues et des différences individuelles de rapidité avec laquelle une langue est apprise (Cathomas/Carigiet 2008, 10). C'est la *neurolinguistique* qui s'intéresse aux mécanismes du cerveau lors de l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues. Elle essaie d'identifier différents facteurs comme l'âge, le genre, l'environnement, les styles d'apprentissage sur le développement du bi- ou du plurilinguisme. En cherchant comment les informations arrivent au cerveau chez différents individus, sciences cognitives et neurosciences se côtoient (cf. le site *Le cerveau à tous les niveaux*¹ de l'université de Mc Gill au Canada [INSMT])

C'est à la fin du 19^{ème} siècle, à l'occasion du traitement de patients souffrant de troubles du langage ou de dysfonctionnements, qu'ont été émises les premières hypothèses concernant la localisation du langage dans le cerveau. De façon sommaire, on peut dire que *l'aire de Broca* permet de *produire* le langage, une lésion y provoquant l'incapacité à s'exprimer, tandis que *l'aire de Wernicke* est responsable de la *compréhension* du langage parlé et qu'une lésion rend les patients incapables de comprendre leur langue maternelle. Pour travailler sur les bases cérébrales du langage, il fallait se contenter longtemps de travaux sur des patients malades ayant des lésions cérébrales, ou sur des sujets décédés. Grâce

¹ http://lecerveau.mcgill.ca/flash/d/d_10/d_10_cr/d_10_cr_lan/d_10_cr_lan.html#3 (20.10.2013)

aux avancées techniques, on peut aujourd'hui comparer le cerveau en action chez des sujets bilingues par rapport aux monolingues, en faisant faire des tâches impliquant différentes zones du cerveau, le tout sur des sujets parfaitement sains et avec des examens indolores.

Différents procédés techniques comme la tomographie par émission de positrons (TEP, PET ou PET scan) ou l'IRMf (imagerie par résonance magnétique fonctionnelle) ont permis de découvrir que le langage n'était pas stocké de la même manière chez un individu bilingue dès sa naissance (immersion précoce), ou quelqu'un qui est devenu bilingue ultérieurement. .

Pallier/ Argenti (2003 : 192), sur base d'une quinzaine d'études publiées avec la TEP ou l'IRMf (imagerie par résonance magnétique fonctionnelle) sur des sujets bilingues) trouvent que « [...] les activations pour L1 et L2 dans Broca étaient superposées pour les bilingues précoces, et séparées spatialement pour les bilingues tardifs ». On peut aujourd'hui dire avec Pallier/Argenti (2003 : 194) que plus une seconde langue a été acquise jeune et/ou est bien maîtrisée, plus les activations dues à L1 et L2 sont similaires, cela est vrai en compréhension comme en production.

Cependant, les variables corrélées de « l'âge d'acquisition » et du « degré de maîtrise » de L2 doivent encore être précisées par d'autres recherches (cf. Grainger 2002). Face à toutes les variables en jeu dans l'appropriation et la restitution d'une langue, et la variabilité des tâches de test et de contrôle utilisées dans les expériences, il est difficile de généraliser les résultats, surtout quand ils sont généralement basés sur de petits nombres de locuteurs : 10 bilingues finnois/anglais ; huit sujets français ayant appris l'anglais à l'école après l'âge de 7 ans ; cinq bilingues mandarin/ anglais qui avaient appris l'anglais à la puberté¹. Les études sur le bilinguisme cumulent donc souvent plusieurs difficultés méthodologiques.

Nous allons maintenant évoquer quelques cas de figure particuliers, les nourrissons, les enfants adoptés, l'effet de la musique, puis les pertes linguistiques après un accident ou une maladie.

Dès la naissance, le nouveau-né sait distinguer entre une langue qui lui est familière, qu'il a donc « entendue » pendant qu'il était dans le ventre de sa mère, et les autres langues. Cela peut se mesurer à partir de l'intensité de l'activité de suçon d'une tétine électronique un peu particulière (Petit 2001).

¹ Exemples cités dans Pallier/ Argenti (2003)

A titre d'exemple, 4000 enfants venant d'Afrique, d'Amérique Latine, d'Asie ou encore d'Europe de l'Est sont adoptés en France chaque année. Alors que les premières études (souvent d'origine américaine) concernant l'adoption internationale étaient davantage orientées vers le droit international en matière d'adoption, puis vers le côté psychique du dépaysement voir déracinement de l'enfant, les recherches plus récentes portent sur l'acquisition de la nouvelle langue L2, et les traces éventuelles de l'ancienne L1 qu'une activité cérébrale pourrait montrer. Des études ont montré que des enfants russes, adoptés à l'âge de 4 à 8 ans, perdaient leur langage d'origine 3 à 6 mois après leur adoption, et toute utilisation fonctionnelle dans l'année¹. D'après la même source, 88% des enfants adoptés internationalement viennent d'un orphelinat et 57% des enfants adoptés aux USA sont vus par des orthophonistes (Pollak 2000 cité d'après <http://orthophonie.org/language-development-and-delay-in-10386.html#sthash.ZIdS0tkq.dpuf>), mais le nombre de consultations en orthophonie est de toute façon en constante augmentation depuis une décennie environ, pas seulement chez les bilingues. Dans les années 2000, les premières études sur d'éventuelles liens entre adoption internationale, acquisition et perte de langage voient le jour en France. . La thèse de Ventureyra (2005) concernant des adultes d'origine coréenne adoptés par des familles francophones entre l'âge de 3 et 10 ans et ayant été complètement isolés de leur langue et culture d'origine depuis leur arrivée en France 15 à 30 ans auparavant confirme *l'attrition langagière* chez des jeunes enfants adoptés en montrant que la L1 est rapidement oubliée alors que la L2 est vite assimilée.

Au niveau musical, les études sont également encourageantes : On a en effet démontré que l'action de reconnaître des rythmes musicaux et langagiers activait les mêmes aires cérébrales. De plus, les capacités musicales via une écoute régulière se consolident entre l'âge de quatre à six ans (Levitin 2010) qui est également une période charnière pour le langage. Cela procure un double avantage aux enfants musiciens bilingues.

Au niveau médical, le bilinguisme s'avère un bon remède contre le déclin cognitif. En effet, les sujets bilingues (précoces) ayant une matière grise plus dense retardent donc la perte de la mémoire, et peut-être la maladie d'Alzheimer qui constitue une perte progressive de neurones (Craik/ Bialystok/ Freedman 2010).

¹ Pour aller plus loin: <http://orthophonie.org/language-development-and-delay-in-10386.html#sthash.ZIdS0tkq.dpuf>

3 Les langues, les sentiments, la motivation et la psychologie

La population scolaire est de plus en plus plurilingue, et ce, dès le plus jeune âge. Mais on sait aujourd'hui combien il est important d'accueillir tous les enfants AVEC leurs langues dans l'espace scolaire. Leur réussite scolaire en dépend. Or, dans la réalité, un tel accueil n'est pas toujours possible. Les enfants perçoivent déjà très tôt des différences de statut et/ou de prestige par rapport aux langues qui les entourent, dans le milieu familial ou institutionnel ou lors d'une rencontre « aléatoire » (rencontres avec des locuteurs d'autres langues dans un magasin, à l'arrêt de bus, etc.). C'est la *sociolinguistique* qui étudie les liens entre langues et société, par exemple quand les habitudes sociales d'un groupe se modifient. Les représentations que nous avons d'une langue ou d'un dialecte – que nous les pratiquons ou pas – sont également objets d'étude.

Les représentations qu'ont des locuteurs des liens entre langage et esprit¹ sont étudiées par la *psycholinguistique* au même titre que l'implication du psychisme dans l'apprentissage. Le jeune être humain a besoin d'être entouré linguistiquement par des adultes pour pouvoir accéder au langage, sinon l'enfant devient « enfant sauvage » et est en retard de langage, comme ce fut jadis le cas dans des orphelinats surpeuplés. Si le psychisme joue un rôle dans l'appropriation du langage (L1), il en est de même dans l'apprentissage de langues secondes ou étrangères. Nous sommes attirés par les sonorités de telle ou telle langue, et réticents par rapport à une autre ce qui s'explique par notre propre L1, mais également notre éducation, l'environnement linguistique du domicile etc.. Par conséquent, nous sommes plus ou moins motivés pour l'apprentissage de telle ou telle langue. Plus nous sommes motivés, plus nous allons vite. Car si les étapes d'acquisition d'une langue restent globalement les mêmes² (Karmiloff-Smith 1992), la vitesse d'appropriation diffère bien selon les individus, leur motivation, leur capacité de discrimination, de mémorisation etc.

On caractérise une langue L1 ou langue première selon trois critères : c'est chronologiquement la 1^e apprise, celle que l'on maîtrise le mieux, et/ou celle dont on se sert le plus souvent. La même interprétation vaut pour L2. En regardant l'ordre d'acquisition, on distingue le *bilinguisme simultané* (parfois appelé *double L1/L2*) versus le *bilinguisme consécutif*. Il est parfois difficile pour des bilingues de se prononcer sur ce qui est leur L1, L2 etc., comme il est difficile de

¹ cf. Bialystok (2001), chapitre 4 « Language in the Mind », 90-120.

² expressions en « chunks » qui restent dans la mémoire courte - découverte de la « régularité d'un phénomène linguistique, par exemple la formation du pluriel dans une langue – application de cette « règle » en l'utilisant plus que permis/nécessaire (« surgénéralisation ») – puis découvertes des irrégularités, correction et affinement : c'est à partir de cette phase que la production verbale ou écrite se rapproche de plus en plus de la « norme » linguistique.

déterminer le niveau absolu de compétence d'un locuteur, et un niveau relatif entre les deux langues en contact (cf. Bialystok 2001 : 226). La notion de *bilinguisme équilibré* par rapport à un *bilinguisme dominant* (ou limité) fait sens.

L'origine du refus d'utiliser une langue peut par exemple s'expliquer par des blessures personnelles, une moquerie sur un accent par exemple. Cathomas/Carigiet (2008 : 34) vont jusqu'à parler de « traumatismes linguistiques ». Suite à un divorce ou une séparation des parents, des cas de *refus de langue* par un enfant sont relatés (Kielhöfer/Jonekeit 1985 : 62).

En regardant l'effet de la L2 sur la L1, et suite à des observations réalisées par des chercheurs à partir des années 1950, on distingue le *bilinguisme additif*, typique des élites et reconnu comme un bilinguisme positif, du *bilinguisme soustractif* avec une connotation plutôt péjorative qui fait partie du bilinguisme des migrants. Dans le 2^e cas, la L2 ayant des répercussions sur la L1 car le système de la L1 était instable au moment de l'arrivée de la L2. Dans le cas du (double) *semi-linguisme* heureusement peu fréquent, aucune des deux langues apprises n'est maîtrisée comme normalement attendu en fonction de l'âge de la personne.

A côté du bilinguisme des migrants plutôt connoté négativement, certains auteurs évoquent le *bilinguisme ignoré* (Hélot 2007) voir *dénigré* :

« Part of the problem is that the American debate on bilingual education takes place in a social context that explicitly denigrates the home language of the children. » (Bialystok 2001: 236)

En remplaçant « *American debate* » par « la discussion en France », cela correspondrait à la situation française.

Des *programmes de maintien* (voir chapitre suivant) ont certes été mis en place localement pour une minorité par rapport à une majorité linguistique homogène, mais ils n'existent pas pour tous les individus et leurs langues d'origine. Ces enfants manquent alors de reconnaissance.

En cas de bilinguisme familial, il peut y avoir d'autres problèmes, de (double) identité par exemple (voir chap. 5). Ellen Bialystok (2001 : 240) se demande : « Do we alter our identity and modify our personality when we change our language ? [...] And [...] do people who speak two languages command two personalities ? »

Nombreux sont les récits où les bilingues de naissance tentent de « passer inaperçus » dans les deux cultures tout en s'apercevant qu'il est impossible de

faire toutes les expériences dans deux contextes. Aleemi (1991) a très bien présenté ces problèmes d'identité dès 1991. Vingt ans après, García (2009) nous montre que c'est toujours d'actualité.

La transmission d'une langue à la génération future est toujours chargée d'émotion, mais souvent aussi de culpabilité quand les parents constatent qu'une éducation similaire ne « produit » pas le même type de bilinguisme sur leur fratrie. Les *femmes transplantées* (cf. Varro 1984) et les *familles biculturelles* sont concernées en premier lieu, comme le montre Gabrielle Varro (1997) avec son analyse de familles franco-allemandes.

Revenons une dernière fois sur la production linguistique par certains bilingues et leur interprétation : Depuis les *interférences* chez Weinreich, la *langue mixte* (p. 64) ou le *mélange de langues* chez Kielhöfer/Jonekeit (1985 : 68), ou leur interprétation en contexte anglophone (*language mixing* ; *code-mixing*), le fait que le bilingue n'utilise pas exclusivement une langue est souvent critiqué. On voudrait que la norme monolingue de chacune de ses langues guide son discours. Or, on commence à voir qu'il pourrait s'agir de quelque chose de plus. Lüdi/ Py (³2003: 140) expliquent:

« [...] souvent, le *parler bilingue* ne représente pas un pis-aller, choisi pour cause d'une maîtrise insuffisante de l'une ou de l'autre langue (ou des deux à la fois). Il s'agit au contraire d'un véritable choix de „langue“ dans la mesure où tous les interlocuteurs interprètent la situation comme également appropriée pour l'usage [p.141] des deux idiomes ou, plus précisément, pour leur usage plus ou moins simultané. »

Lüdi/ Py (³2003: 142) enrichissent ce concept de mélanges de langues par les *marques transcodiques* qui « révèlent la trace de l'influence d'une autre langue ou variété. »

Plus récemment, García/Kleifgen (2010: 45) utilisent le concept de „multilingual classrooms *translanguaging* » qui évoquent que les étudiants peuvent lire dans une langue, prendre des notes dans une autre, et evtl. encore discuter dans une troisième.

4 L'éducation aux langues dans l'enseignement : éducation bilingue scolaire?

On distingue généralement quatre grands systèmes éducatifs en Europe (Vaniscotte 1996), les systèmes anglo-saxon, scandinave, germanique et celui appelé « latin et méditerranéen ». Ils diffèrent dans les objectifs de la scolarité, les évaluations, les programmes, l'organisation ainsi que la façon de gérer le redoublement et les enfants à besoins particuliers. La mise en place d'un *bilinguisme institutionnel scolaire* se greffe toujours sur un tel système ancré dans une société. C'est la raison pour laquelle une classe bilingue franco-allemande en

Allemagne (système germanique) ne fonctionnera jamais comme une classe bilingue franco-allemande en France (système latin et méditerranéen). Il faut donc se méfier de tout « export » de modèle bilingue qui « fonctionne » dans un autre pays.

Pour certains pays ou régions, la voie choisie doit être celle d'un bilinguisme avec une grande exposition à la langue cible (*immersion totale* ou *partielle*), par des enseignants natifs de préférence. Pour d'autres, le travail intégré ou intégratif de contenus disciplinaires dans une langue étrangère (DEL2 ou DEL3)¹ serait la solution à privilégier et les cours seraient alors donnés par l'enseignant titulaire de la classe. Là encore, deux options : Est-il prioritairement un enseignant de discipline, de langue ou les deux en même temps ? Les avis divergent selon les pays et même les niveaux scolaires. Par conséquent, les exigences en termes de formation des enseignants sont très différentes selon les pays² et l'âge des élèves, et peu répandues de toute façon :

« Malgré la forte propagation de ce type d'enseignement et un dévouement indéniable des enseignants en place (pour la plupart autodidactes dans ce domaine) il y a, en Europe, très peu de formations initiales et universitaires qui préparent un diplôme ou concours correspondants à deux disciplines dont l'une est la langue d'enseignement et l'autre la discipline à enseigner dans cette langue. » (Geiger-Jaillet/ Schlemminger/ Le Pape Racine 2011: 14)

Nous ne nous occuperons pas de *bilinguisme territorial* que l'on rencontre dans des pays où des populations utilisent des langues ou dialectes qui risquent de disparaître si on ne les aide pas à survivre (exemple des langues régionales en France, en Espagne, au Québec etc. ...). Ces langues minoritaires sont parfois protégées par les dispositifs de la Charte européenne des langues minoritaires d'où le terme *bilinguisme de maintien*. Notre accent est mis sur les *programmes d'enrichissement* qui tendent à développer une seconde langue, ou une langue étrangère selon le contexte, et dont les enfants ne profiteraient pas s'ils n'étaient pas scolarisés dans un tel dispositif. Les *programmes de transition* (Transitional Bilingual Education) constituent le troisième groupe de modèles. On y scolarise des groupes d'enfants souvent linguistiquement homogènes dans leur L1, pour les exposer de plus en plus à la L2, et à terme les rendre capables de suivre la scolarité dans des classes ordinaires de la nouvelle langue majoritaire.

L'enseignement des langues vivantes à l'école tente de tirer parti d'un processus naturel d'appropriation d'une langue (cf. chapitre 5), l'objectif étant d'optimiser ce processus par l'enseignement scolaire. C'est *l'éduinguistique* qui se préoccupe

¹ DEL2= discipline enseignée en langue 2 ; DEL3 = discipline enseignée en langue 3 etc.

² Pour la France, on peut lire la brochure de l'ADEB (2011) *Professeur de 'Discipline Non Linguistique' . Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*

des questions de recherche dans le domaine des langues et de l'éducation linguistique. L'enseignement d'une discipline dans une autre langue (que celle de la scolarisation) est, depuis une quinzaine d'années, un nouveau paradigme issu de la didactique des langues et (plus ou moins) adopté par les autres disciplines. Cette approche peut améliorer l'apprentissage des langues sans préjudice pour les contenus disciplinaires des autres matières.

Les systèmes scolaires s'accordent généralement sur quatre objectifs de l'enseignement bilingue (DEL):

- a) il faut transmettre les contenus disciplinaires de la ou des disciplines enseignées en L2 (objectif disciplinaire); la langue cible devient outil de travail et d'apprentissage et outil d'appropriation de connaissances (CALP);

l'élève doit comprendre et se faire comprendre (objectif de communication interpersonnelle, *Basic Interpersonal Communicative Skills : BICS**

- b)); la L2 devient outil de communication dans la classe et outil d'interaction ;
- c) l'élève doit développer des stratégies d'apprentissage pour d'autres langues/ - pour la vie ; la L2 devient outil de réflexion métacognitive ;
- d) l'élève doit connaître le système linguistique de la langue cible, le pratiquer et l'intérioriser. La langue est un objet d'études avec son système de règles et de régularités ;

Mais s'il y a globalement consensus sur ces objectifs à atteindre pendant la scolarité, la priorité des objectifs n'est cependant pas la même si l'on se place dans la perspective de l'enseignant de langue ; de l'enseignant de disciplines, ou encore dans la perspective de l'élève voire même d'un parent d'élève. En fonction des réponses données, il faut donc développer différents modèles d'enseignement dit bilingue ou de DEL.

La mise en place d'un dispositif bilingue dépend donc du choix de ses objectifs et de son type de système éducatif. Est-ce que l'objectif est de favoriser un bilinguisme le plus équilibré possible, ou seulement l'aptitude à acquérir une compétence de travail ciblée dans la langue étrangère? Par conséquent, faut-il faire une sélection au départ de cette scolarité, accepter tout enfant voire généraliser un système bilingue dans tout le pays? A quel âge faut-il commencer et avec quelle intensité journalière, hebdomadaire?

Du point de vue de l'âge de l'exposition, on différencie aujourd'hui les dispositifs scolaires bilingues avec une *immersion précoce* (nourrisson-bébé ou jeune enfant), *moyenne* (la L2 vient après une L1 déjà acquise, au moins oralement), ou une *immersion tardive* (à partir de l'enseignement secondaire). Mais l'immersion

partielle ou totale c'est-à-dire le temps d'exposition hebdomadaire à la langue cible, n'est pas seule une garantie de succès. Une autre remarque s'impose : Ce qui est considéré comme « tardif » en 2014, était la voie « normale » dans les années 1970 par exemple. Il y a quelques années encore, « précoce » désignait un apprentissage d'une LVE au moment de l'école primaire, alors qu'aujourd'hui, « précoce » renvoie à la première période de garde avant l'obligation scolaire ou l'école maternelle généralisée¹, jusqu'à l'âge de 4 ans environ.

La devise actuelle est « Apprendre une langue étrangère, apprendre *en* langue étrangère ». Pour cela, il faut utiliser les langues pour apprendre, et apprendre en utilisant les langues. Selon la situation géographique (le long d'une frontière linguistique, en grande métropole, dans une région bilingue etc.), différents modèles d'organisation scolaire ont été trouvés : En Suisse romande, on propose deux langues dès l'école primaire (Elmiger 2006), et parfois sous forme *d'immersion réciproque* avec des locuteurs natifs de deux communautés linguistiques comme à Bienne/Biel (CH) ou à Berlin avec le modèle de la *Staatliche Europaschule*². Ces systèmes couvrent généralement au moins une période scolaire de plusieurs années (le primaire, le secondaire 1 ou 2), voire la totalité de la scolarité, en veillant à une continuité du dispositif.

Mehisto (2012: 4) distingue les programmes d'éducation bilingue en programmes à court ou moyen terme, combinée avec une avec intensité élevée ou moindre. Pour l'enseignement bilingue, - qu'il soit d'immersion partielle, d'immersion paritaire ou d'immersion plus forte, il est plus approprié de parler d'une *discipline enseignée en langue 2* (DEL2), à la place de CLIL, EMILE, DdNL, etc.³. Cette dénomination offre l'avantage, en cas de besoin, de pouvoir situer la discipline dans l'ordre des langues utilisées : DEL2, DEL3, DEL4, etc., l'ordre des langues étant celui de leur apparition dans le cursus suivi par les élèves.

Insistons un peu sur quelques spécificités des classes de DEL : Dans un certain nombre de pays, on manque de professeurs spécialisés à la fois dans la langue étrangère et dans la discipline enseignée, d'où la nécessité de former des professeurs à l'enseignement bilingue de disciplines. Plutôt que de faire des disciplines complètes en langue étrangère, certains dispositifs scolaires ont recours à des modules thématiques en langue étrangère/ L2, par exemple en histoire-géographie, en sciences sociales, en biologie etc.. Ces modules sont

¹ En France, l'école maternelle n'est pas obligatoire, mais plus de 95% des enfants la fréquentent.

² <http://www.sesb.de/>. Plusieurs sections existent : allemand-français, allemand-anglais, allemand-turc etc.

³ voir à ce sujet Geiger-Jaillet / Schlemminger / Le Pape Racine (2011 : 20 et s.). CLIL = *Content and language integrated learning*; EMILE = *L'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère*; DdnL discipline dite non linguistique.

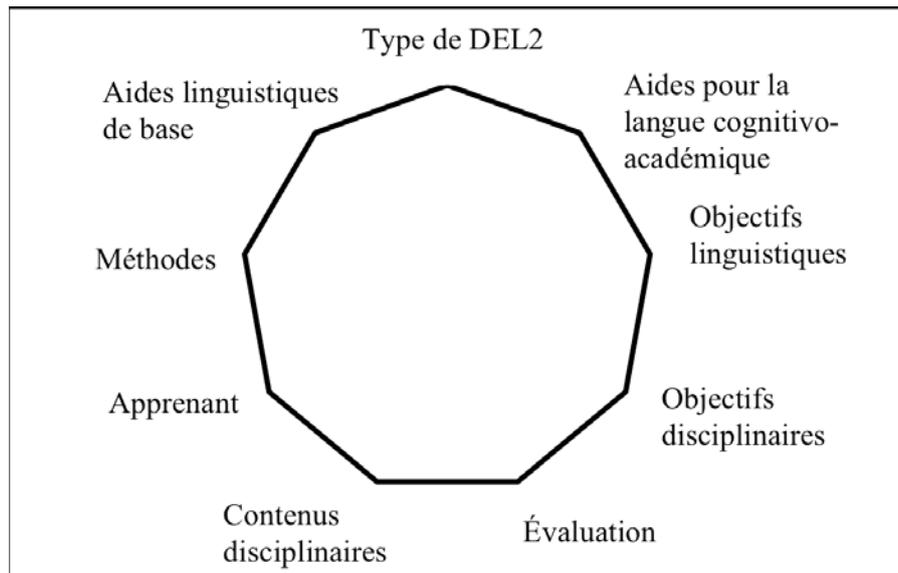
limités dans le temps. L'usage de la langue étrangère y est considéré comme un *usage fonctionnel* c'est-à-dire que la L2 n'est pas seulement langue cible, mais surtout langue de communication et de transmission de connaissances.

Pour que les élèves soient motivés en cours de DEL, il ne faut pas les sous-estimer cognitivement en leur fournissant des documents inadaptés à leur âge, sous prétexte qu'ils n'auraient pas le bagage linguistique nécessaire en L2. Trouver du matériel pédagogique adéquat pour la classe peut être problématique - cela nécessite l'adaptation ou la traduction, par le pays concerné, des matériaux existant en langue 1 des élèves, ou des matériaux venant des pays de la langue cible. Ce qui se met doucement en place selon les pays (et les langues de publication), c'est une méthodologie d'enseignement propre à l'enseignement bilingue/ de DEL. Un état des lieux récent sur la méthodologie de l'enseignement de DEL dans les langues de publication anglais, allemand et français se trouve dans Geiger-Jaillet/ Schlemminger/ Le Pape Racine (2011 : 15).

Ce qu'il faut également développer dans cet enseignement, c'est la langue cognitivo-académique en L2, c'est à-dire d'être capable de participer à une interaction qui mobilise des activités cognitives de haut niveau en rapport avec les savoirs disciplinaires et qui demande à l'apprenant de produire un discours élaboré¹.

Une transposition didactique bilingue spécifique est nécessaire. Pour la conceptions de fiches élèves par exemple, il faut certes tenir compte des niveaux d'abstraction de l'élève en fonction de son niveau/ âge, mais systématiquement proposer des aides (visuelles, méthodologiques, linguistiques) pour la L2. Nous avons développé pour cela le *nonagone bilingue* qui permet à l'enseignant de prendre conscience des éléments intervenant dans l'élaboration d'une fiche et leur interdépendance en tenant compte du type de DEL2, des méthodes d'enseignement propres aux disciplines scientifiques et de la DEL2, de l'âge des apprenants, du type d'aides linguistiques à apporter Geiger-Jaillet/ Schlemminger/ Le Pape Racine (2011 : 163-164).

¹ voir également Cathomas/Carigiet (2008 : 59-60), *langue de tous les jours vs langue utilisée à l'école*



Gjhvsf! ; !Mf! opobhpof! c jm johvf!) 3122! ; !275*!

Toujours au niveau de la méthodologie d'enseignement, l'entrée dans la littérature dans une, puis dans la 2^e langue est un défi. L'enfant doit avoir appris à segmenter les mots d'abord. Bialystok (2001: 169) propose de commencer l'alphabetisation dans le système plus transparent, celui dont la graphie est plus proche du son : «For bilingual children [...], there may be an advantage when children learn the less transparent system because of their experience with the simpler (more transparent) system. »

L'évaluation orale et écrite en classe bilingue pose également des problèmes car selon les modèles d'organisation et leurs objets (cf. supra), l'évaluation porte uniquement sur l'apport disciplinaire sans tenir compte ou non du niveau de langue produit par l'élève.

En résumé, la plupart des systèmes éducatifs avec des filières bilingues propose ces filières sous forme de *bilinguisme d'enrichissement* en direction d'une minorité d'élèves, sans vraiment tirer profit du potentiel plurilingue des familles sur place. Les liens entre niveau socio-économique et culturel et réussite scolaire sont indéniables. Les modèles scolaires bilingues reposent souvent sur les apports bénéfiques du bilinguisme familial, c'est-à-dire d'enfants nés dans des 'couples mixtes' dans lesquels on pratique (au moins) deux langues prestigieuses. Mais les enseignements de DEL2 ou 3 peuvent également être la conséquence de faits historiques avec les langues de la colonisation, la francophonie, etc. Mehisto (2012) arrive à lister un grand nombre de pratiques « qui fonctionnent » dans l'enseignement de DEL, par rapport à celles qui semblent peu efficaces.

La particularité d'un enseignement de DEL est que pour assimiler des contenus scolaires en L2 ou L3, la langue dite cognitivo-académique doit être maîtrisée (objectif a), par rapport à la langue de communication interpersonnelle davantage requise en famille (objectif b). Un bilingue « scolaire » peut arriver à une certaine maîtrise du langage académique (CALP), mais sans contact extrascolaire, il ne comprendra pas le langage oral, l'humour et un certain nombre de sous-entendus culturels utilisés dans la famille d'un correspondant par exemple et sera donc limité dans sa compétence du champ BICS. Dans l'autre sens, un enfant bilingue oralement seulement, peut tout à fait ne pas savoir écrire dans sa L2 (en arabe par exemple) si cet enfant est scolarisé en France, n'a pas suivi de cours d'arabe en privé et n'a pas choisi l'arabe comme LV3. La littératie en arabe, c'est-à-dire l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la communication quotidienne, ne fait pas partie de ses compétences plurilingues.

5 L'éducation *en et par* les langues dans les familles

Depuis une vingtaine d'années, les recherches linguistiques puis neuro-linguistiques sur les sujets bilingues sont complétées par des publications 'grand public' en direction des parents, sous forme de guide: En langue anglaise, on peut citer l'un des plus anciens *The Bilingual Family: A Handbook for parents* (Harding-Esch/Riley¹1986), ou le dernier en date en allemand *Zweisprachigkeit/ Bilingualität: Ein Ratgeber für Eltern* (Chilla/Fox-Boye 2011), ou en français le récent *Guide à l'usage des enfants bilingues* (Abdelilah-Bauer 2012).

Tous les guides actuels révèlent que même si le bilinguisme familial peut paraître *naturel*, il n'est pas pour autant facile d'accompagner son enfant en deux langues, que cela a « un coût » (Abdelilah-Bauer 2012 : 41), que le bilinguisme individuel risque toujours d'être *déséquilibré* car les situations vécues et les expériences à faire ne sont pas symétriquement réparties sur les deux langues. Les livres plus récents insistent également sur la situation psychologique difficile du parent qui représente la langue faible car il risque de se retrouver face à son enfant ne parlant/ ne comprenant pas la langue maternelle de l'un des parents. C'est nouveau, car la perspective précédente était uniquement tournée vers les enfants et leur quête de devenir *bilingue équilibré*.

Mais revenons un peu en arrière : Dans une éducation bilingue, il y a toujours une *langue faible* par rapport à une *langue forte*. La langue forte est celle présente dans l'entourage, c'est la *langue de l'école* (monolingue), c'est souvent la *langue de jeu* entre les enfants de la fratrie et avec les camarades de classe ou de rue. Quand ils ne sont encore que tous les deux, les parents choisissent une *langue de*

couple, qui pourra plus tard être la même ou différente de celle utilisée comme *langue de famille*. D'ailleurs, même si le contexte extérieur se modifie, un couple change rarement de langue dans la pratique quotidienne. Pour l'enfant, cela mène à une séparation fonctionnelle des langues : il sait, dans quel contexte, et avec qui, parler quelle langue. Son changement de langue s'effectue alors en fonction de la situation et des personnes présentes.

Tout l'enjeu d'une éducation bilingue consiste alors à identifier la langue faible parmi les deux langues en présence, et de trouver un fonctionnement qui établisse des règles claires d'utilisation en essayant de renforcer la langue faible.

Parmi les méthodes utilisées, on trouve la méthode OPOL (*one person one langue*) ou *un parent-une langue*: un parent parle à l'enfant dans une langue et l'autre parent lui parle dans l'autre langue. D'autres familles utilisent *un endroit-une langue* : une langue est parlée à la maison, l'autre langue est parlée à l'école par exemple. Encore d'autres pratiquent *une activité-une langue* : une langue est parlée à l'heure du bain ou lors d'un jeu de société alors que l'autre langue est parlée au moment des devoirs ou à table. C'est ainsi que les enfants prennent rapidement conscience de leur bilinguisme naissant.

Nous présentons d'abord les 11 facteurs de réussite identifiées par Susanne Mahlstedt (1996 : 207-208) après avoir étudié les biographies linguistiques de 32 familles et toute la littérature d'avant 1995.

1. Les deux parents sont compétents dans les deux langues, ils sont eux-mêmes bilingues, ce qui a pour conséquence qu'ils servent de modèles motivants à leurs enfants.
2. La langue non utilisée dans l'environnement est celle choisie, à l'intérieur du couple, comme langue du partenaire et comme langue familiale. Un tel choix crée un contrepois par rapport à la pression de la langue de l'environnement.
3. La personne représentant la langue non présente dans l'environnement, utilise sa langue selon le principe " une personne - une langue ", ou alors la langue familiale est celle qui n'est pas présente dans l'environnement.
4. Les deux langues jouissent d'un prestige égal / statut égal ou comparable.
5. Les parents ainsi que leurs amis / leur entourage ont une attitude positive envers le bilinguisme et l'éducation bilingue.
6. Les parents n'ont pas une identité ethnocentrée, mais une identité biculturelle, et ils essaient de la transmettre à leurs enfants.
7. Les parents ont une personnalité forte et œuvrent consciemment pour la transmission du bilinguisme.
8. Les parents s'occupent intensément de leurs enfants, y compris dans le domaine linguistique.

9. Les parents ne cèdent pas face à des difficultés ponctuelles, même face au refus temporaire d'une des langues.

10. La famille voyage souvent dans le pays de la langue moins représentée, afin que les enfants puissent la vivre comme langue de l'environnement. La famille reçoit des personnes parlant la langue moins représentée.

11. Dans le lieu où il habite, l'enfant côtoie d'autres personnes qui parlent cette langue.

Même si la variable *une personne/une langue* semble être la clé du système, elle semble davantage avoir son poids dans la petite enfance quand l'enfant est majoritairement au sein du foyer familial. Dès qu'il y a une influence extérieure, un mode de garde en-dehors de la maison ou un changement de la composition de la famille par une nouvelle naissance par exemple, l'enfant plus âgé fera intervenir l'autre langue, celle de l'environnement, et l'apportera y compris au sein de la famille. Le partage des langues selon le principe OPOL deviendra de plus en plus difficile, sans compter le fait que l'enfant aura de plus en plus d'occasion pour constater que sa mère par exemple, représentante de la langue faible L2, est bien capable d'utiliser la langue de l'environnement (au magasin, à l'école avec la maîtresse, en bus, avec des enfants qui viennent jouer à la maison). C'est la raison pour laquelle les biographies linguistiques des enfants d'une fratrie ne se déroulent généralement pas de la même manière, on observe un changement de stratégie (cf. Abdelilah-Bauer 2012 : 76), les bilingues les plus équilibrés étant généralement les aînés d'une fratrie, on le sait mieux en 2014 qu'en 1996.

Nous complétons par quelques conseils pratiques issus des différents guides. Kielhöfer (1985 : 95) insistait déjà sur l'importance de la séparation fonctionnelle des langues, chacune devant avoir un usage bien précis pour l'enfant. Cathomas et Carigiet (2008: 52) soulignent que la « langue doit être un plaisir », et que l'enfant « doit être encouragé et renforcé, poussé et stimulé, surtout lorsque la langue est moins couramment parlée dans la vie de tous les jours ». D'après eux, un « usage non systématique des langues » et une « distance émotionnelle » (p.56) comptent parmi les erreurs typiques. Pour Abdelilah-Bauer 2012 : 60sq.), les « ingrédients pour une éducation bilingue réussie » sont un langage riche et diversifié, des échanges fréquents et intenses, des stratégies réfléchies qu'elle qualifie de véritable « politique linguistique », le tout agrémenté de continuité et de persévérance. D'après Bialystok (2001 : 88), « [m]onolingual and bilingual children move in different cognitive worlds, experience different linguistic environments, and are challenged to communicate using different resources, remaining sensitive to different abstract dimensions ». Comme pour les enfants à Q.I. élevé par rapport aux autres, les enfants bilingues n'ont pas simplement une langue « en plus », mais ils sont fondamentalement différents des enfants monolingues.

6 Perspectives

Au sens strict (cf. Béziers/ Van Overbeke 1968 : 25), un *bilingue* serait quelqu'un maîtrisant deux codes linguistiques et ayant acquis cette compétence en milieu naturel dès sa naissance, en famille, au sein d'un couple expatrié ou mixte (*bilinguisme individuel*), dans un pays ou une région (*bilinguisme social*) ou par la scolarisation (*bilinguisme scolaire*).

Nous n'avons pas traité dans cet article le *bilinguisme officiel* de certains pays ou certaines régions (*bilinguisme territorial*) pour nous concentrer sur le *bilinguisme individuel* et la façon d'y arriver, l'éducation bilingue ou édulinguistique. Deux chemins sont ouverts : l'éducation bilingue en famille ou par l'école. Là où deux langues sont en contact avec souvent deux nationalités et deux cultures bien distinctes en contact il peut s'agir de couples mixtes. C'est alors statistiquement le plus souvent la femme qui suit son mari dans l'autre pays (Varro 1984). Dans d'autres familles, les membres sont peut-être issues d'une mobilité (expatriés, issues de l'immigration) et conservent donc une langue en famille tout en pratiquent une autre en-dehors de la maison. Le troisième groupe, c'est-à-dire les familles qui ne relèvent pas d'une telle composition et dont les enfants ne sont pas « nés bilingues », peuvent faire le choix de faire devenir bilingues leurs enfants via l'école (Geiger-Jaillet 2005). Différents dispositifs sont alors proposés selon les pays, mais toujours dans la limite du système éducatif en place qui est lui-même ancré historiquement dans la société. Cela explique les grandes disparités entre les dispositifs en termes d'objectifs, de moyens, d'évaluations et de résultats obtenus, de motivation, de prestige, de langues susceptibles d'être objets d'enseignement et langues de cours. Pour faire avancer la cause de l'enseignement bilingue aujourd'hui, il faut réfléchir aux pratiques des langues et du bilinguisme, aux programmes et pédagogies appliquées (cf. Mehisto 2012), mais il faut également faire participer les parents et les communautés diverses (cf. García/ Kleifgen 2010).

Nous l'avons vu, l'éducation bilingue familiale n'est ni 'un jeu d'enfant ni insurmontable, le tout est dans la recherche de la langue faible et de la mise en place de stratégies adéquates pour la renforcer. Steiner/Hayes (2009 : 65) incitent même à « creating your bilingual action plan ». S'il existe déjà de nombreux travaux sur les interférences grammaticales L1-L2 ou les interférences lexicales (ou *emprunts lexicaux*, pour adopter une perspective davantage bilingue), force est de constater que le langage oral est pour l'instant davantage exploités au détriment de l'écrit. La littératie bilingue n'en est qu'à ses débuts (cf. DeRosa 2007 pour le contexte allemand).

Nous avons surtout insisté sur les programmes scolaires de bilinguisme d'enrichissement au sein d'écoles internationales, ou de filières immersives. Contrairement au bilinguisme familial où l'identité bi- ou plurilingue est un véritable enjeu, le fait de fréquenter un tel type de dispositif n'affecte généralement pas les élèves au niveau de leur identité. Néanmoins, le fait de fréquenter une telle école n'est pas anodin. García/ Kleifgen (2010 p.124-135) font quelques recommandations pour chercheurs, hommes politiques etc.

Si nous avons tellement insisté sur les deux voies, naître bilingue ou le devenir par l'école, c'est que nous voyons de grandes ressemblances. En contexte familial, l'enfant est un enfant et les adultes qui l'entourent sont ses parents. En contexte scolaire, l'enfant devient l'élève et l'adulte responsable son enseignant. Il peut être natif ou non d'ailleurs, s'exprimer dans sa langue forte ou faible, comme dans certaines constellations familiales. Dans les deux systèmes, des cultures existent avec leurs propres règles : la culture familiale qui influe sur le choix du prénom, de la religion et des pratiques culturelles, alors que la culture scolaire de tel ou tel pays nécessite également de connaître les codes pour y entrer et pouvoir s'y épanouir.

A l'échelle de l'Europe majoritairement monolingue, parler de bilinguisme a du sens, mais à l'échelle planétaire, il faudrait désormais parler *d'éducation bi- et plurilingue* plutôt que d'éducation bilingue. Et pour le bilingue, chacune des langues peut être la clé pour une culture différente. « Si ce biculturalisme provoque des sentiments de déséquilibre, ceci n'est pas dû aux langues impliquées, mais à des conflits de prestige entre des réalités et cultures différentes » (Kielhöfer/Jonekeit 1985 : 88).

Mais laissons le mot de la fin à une grande dame du bilinguisme, Claudine Leralu, connue pour avoir créé l'enseignement bilingue au Pays basque :

« Une école *plurilingue* n'est pas une école où l'on apprend des langues, mais une école dont *le fonctionnement est fondé sur les langues* : celles qu'elle a choisies, celles des familles, celles de l'environnement social. Une telle école organise ses espaces et son temps en fonction des langues dont la place, ni accessoire ni prioritaire, est tout simplement le ciment de la vie scolaire.» (Leralu 2006, cité d'après Marisa Cavalli 2011, 9).

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille, Martine (1988), *Les politiques multiculturelles et les conséquences pour les enseignants*, Paris, Rapport de l'O.C.D.E.
- Abdelilah-Bauer, Barbara (2012), *Guide à l'usage des parents d'enfants bilingues*. Paris : La Découverte.
- ADEB (2011), *Enseignement bilingue : Le professeur de "Discipline Non Linguistique". Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*. Brochure rédigée et éditée par l'ADEB (Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue), disponible en ligne gratuitement http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf
- Aleemi, Janet (1991), *Zur sozialen und psychischen Situation von Bilingualen. Persönlichkeits-entwicklung und Identitätsbildung*. Frankfurt et al. Peter Lang.
- Baker, Colin (2001), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon GB : Multilingual Matters.
- Bézières, Monique/ Van Overbeke, Maurits (1968): *Le bilinguisme: Essai de définition et guide bibliographique*. Louvain: Librairie universitaire.
- Bialystok, Ellen (2001), *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge University Press.
- Bloomfield, Leonard (1933), *Language*. New-York: Holt, Reinhard & Winston.
- Cathomas, Rico M. / Carigiet, Werner (2008), *Le plurilinguisme, une chance unique. L'éducation bi- et plurilingue dans la famille et à l'école*. Fribourg : Office cantonal du matériel scolaire.
- Chilla, Solveig/ Fox-Boyer, Annette (2011), *Zweisprachigkeit/Bilingualität: Ein Ratgeber für Eltern*. Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag.
- Craik, F.I.M./ Bialystok, E./ Freedman, M. (2010), Delaying the onset of Alzheimer disease. Bilingualism as a form of cognitive reserve. *Neurology*, 75, 1726-1729.
- DeRosa, Raffaele (2007), *Lesen und Schreiben bei mehrsprachigen Kindern. Theoretische und praktische Ansätze mit konkreten Beispielen*, Bern: Haupt-Verlag AG.
- Elmiger, Daniel (2006), *Deux langues à l'école primaire : un défi pour l'école romande / avec la collab. de Marie-Nicole Bossart*. – Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp).
- Gajo, Laurent (2001), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris : Didier.
- García, Ofelia (2009), *Bilingual Education in the 21st Century : A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 53.
- García, Ofelia/ Kleifgen, Jo Anne (2010), *Educating emergent bilinguals: policies, programs, and practices for English language learners*. New York: Teachers College Press.
- Geiger-Jaillet, Anemone (2005), *Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Geiger-Jaillet, Anemone (2011), Aspects psycho- et neurolinguistiques dans l'apprentissage des langues, 53-62, in Geiger-Jaillet, Anemone/ Schlemminger, Gérald/ Le Pape Racine, Christine (2011)(dir.): *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles*. Wien : Peter Lang/ Conseil de l'Europe/ CELV.
- Grainger, Jonathan (2002), *Structure et fonctionnement du lexique bilingue*, 41-59, in *La maîtrise du langage*. Textes issus du XXVIIe symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française (APSLF) sous la dir. d'Agnès Florin et José Morais

- (Collectif). Presses universitaires de Rennes 2, en ligne <http://sites.univ-provence.fr/wlpc/pagesperso/grainger/chapitre/Grainger-2002.pdf>
- Grainger Jonathan (1987), « L'accès au lexique bilingue : vers une nouvelle orientation de recherche », 553-5, *L'année psychologique*. vol. 87, n°4. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1987_num_87_4_29235
- Groux, Dominique (1996), *L'enseignement précoce des langues, des enjeux à la pratique*, Lyon, Chronique Sociale.
- Hamers, Josiane F. / Blanc, Michel H. A. (1983), *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles : Mardaga.
- Harding-Esch, Edith/ Riley, Philip (²2003), *The Bilingual Family: A Handbook for parents* (¹1986) Cambridge University Press.
- Hélot, Christine (2007), *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Institut des neurosciences, de la santé mentale et des toxicomanies [INSMT] / Institut de recherche en santé du Canada (s.a.) : *Le cerveau à tous les niveaux : Préférence manuelle, langage et latéralisation cérébrale*. Site de l'Université McGill (Montréal) : http://lecerveau.mcgill.ca/flash/d/d_10/d_10_cr/d_10_cr_lan/d_10_cr_lan.html#3
- Karmiloff-Smith, Annette (¹1992) : *Beyond Modularity : A Developmental Perspective on Cognitive Science*, Cambridge, MA. USA : The MIT Press.
- Kielhöfer, Bernd/ Jonekeit, Sylvie (¹1985): *Education bilingue*. Tübingen: Stauffenberg Verlag (trad. de l'allemand)
- Leralu, Claudine (2006), Continuons le débat!, *Education et sociétés plurilingues* n°20, 92-94, cité in : Marisa Cavalli (2011), L'éducation bilingue selon Claudine Leralu, 3-9, *Education et sociétés plurilingues* n°30, June 2011
- Levitin, Daniel J. (2010) *De la note au cerveau : L'influence de la musique sur le comportement*. Paris : Editions Héloïse d'Ormesson. [Original anglais canadien 2006]
- Lüdi, Georges/ Py, Bernard (³2003: 142): *Etre bilingue*. Berne/ Francfort: Peter Lang.
- Mahlstedt, Susanne (1996), *Zweitsprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien : eine Analyse der erfolgsbedingenden Merkmale*, Frankfurt/M. : Lang.
- Mehisto, Peeter (2012), *Excellence in Bilingual Education: A Guide for School Principals*. Cambridge University Press.
- Pallier, Christophe/ Argenti, Anne-Marie (2003), „Imagerie cérébrale du bilinguisme“, 183-198 in Etard, Olivier/ Tzourio-Mazoyer, Nathalie (dir.), *Cerveau et Langage. Traité de Sciences Cognitives*,. Paris: Hermès Science .
- Petit, Jean (2001), *L'immersion, une révolution*. Colmar : Jérôme Do Bentzinger.
- Pollak (2000), cité <http://orthophonie.org/language-development-and-delay-in-10386.html#sthash.ZIdS0tkq.dpuf>.
- Steiner, Noemi/Hayes, Susan L. (2009) *,7 steps to raising a bilingual child*. NY et al. : AMACOM.
- Titone, Renzo (1974), *Le bilinguisme précoce*. Bruxelles : C. Dessart (trad. de l'italien).
- Vaniscotte, Francine (1996), *Les écoles de l'Europe - Systèmes éducatifs et dimension européenne*. Paris: INRP; Toulouse: IUFM.

- Varro, Gabrielle (1997), *Zwei Kulturen eine Familie. Paare aus verschiedenen Kulturen und ihre Kinder, am Beispiel Frankreichs und Deutschlands*, Opladen: Leske + Budrich.
- Varro, Gabrielle (1984), *La femme transplantée : une étude du mariage franco-américain en France et le bilinguisme des enfants*. Lille: Presses universitaires de Lille.
- Ventureyra, Valérie (2005), *À la recherche de la langue perdue: étude psycholinguistique de l'attrition de la première langue chez des Coréens adoptés en France*. Thesis/Dissertation. Paris: Ecole des hautes études en sciences sociales. [<http://www.pallier.org/papers/Ventureyra.thesefinal.pdf>]

Blaise Extermann

Université de Genève, ERHIDIS¹

Les crises de légitimité de la grammaire dans l'enseignement de l'allemand langue étrangère en Suisse (XVIII^e-XX^e siècles)

Pour l'histoire des disciplines scolaires, la notion de méthode revêt une importance particulière (Puren, 1988). Par méthode, on entend généralement et avant tout, les contenus et leur forme tels que les présentent les manuels de langue. Cela est d'autant plus légitime que les manuels constituent une des sources les plus abondantes pour écrire l'histoire de l'enseignement. Pour mieux appréhender l'évolution de l'allemand scolaire, on gagne cependant à envisager la méthode dans une acception plus large, telle que l'utilisaient les enseignants du début du XIX^e siècle : les questions d'organisation générale de l'enseignement (comme la manière de regrouper les élèves), les options didactiques fondamentales concernant la transposition du savoir et l'établissement du programme proprement dit, ainsi qu'une manière de « faire classe » entrent dans l'emploi qu'ils font du terme de méthode.

Les choix méthodologiques perceptibles dans les manuels ne sont en fin de compte que des aspects de surface, en regard des enjeux des méthodes. Ils apparaissent particulièrement lors des crises de légitimité qui traversent l'histoire de l'institution scolaire. Entre la fin du XVIII^e et le début du XX^e siècle, nous en distinguerons quatre que nous nommerons, pour simplifier : la crise de l'enseignement grammatical classique, la crise de la terminologie grammaticale, la crise des grammaires pratiques et enfin la crise de la traduction et des grammaires théoriques, lors de la Réforme de l'enseignement des langues vivantes entre 1880 et 1910. En conclusion, nous reviendrons sur le terme grammaire-traduction qui qualifie de façon générale les méthodes d'apprentissage des langues au XIX^e siècle.

L'article s'appuie sur une étude de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande, ce qui nous amène à une clarification quant à la portée des résultats qui y sont présentés. La comparaison avec des travaux de chercheurs de pays voisins nous incite à penser l'histoire de l'enseignement des langues vivantes à une échelle internationale. Les différences qui peuvent surgir, par exemple, à la lec-

¹ Blaise Extermann est chargé d'enseignement en didactique de l'allemand langue étrangère à l'Université de Genève. Il consacre ses recherches à l'histoire de l'enseignement des langues et est membre de l'Equipe de recherche d'histoire des disciplines scolaires (ERHIDIS). Le groupe est actuellement impliqué dans un projet pluridisciplinaire financé par le Fonds national suisse (n°SNF CRSIII_141826) brièvement décrit plus loin dans le texte.

ture d'une histoire suisse ou française sur l'enseignement des langues étrangères s'expliquent souvent par des raisons historiographiques. Ainsi l'historien français dispose-t-il d'un important répertoire d'instructions officielles, d'une littérature pédagogique abondante, de rapports d'inspection et d'informations riches sur les enseignants. Les historiens suisses disposent de leur côté de nombreux rapports, procès-verbaux et programmes des cours émanant du corps enseignant lui-même, du fait de l'organisation très libérale de l'enseignement public en Suisse. De plus, comme l'instruction publique relève de la prérogative de chaque canton suisse, le chercheur a la possibilité de croiser les observations ressortissant d'une dizaine de fonds d'archives différents dans une aire culturelle relativement homogène. Nous mettrons donc ici en valeur l'éclairage particulier que donnent les sources originales dont nous disposons sur la place de la grammaire dans l'enseignement de l'allemand langue étrangère, en référence constante aux résultats des travaux internationaux sur le même sujet et avec un regard sur les langues voisines du plan d'études.

La crise de l'enseignement grammatical classique

Parmi les idées communément admises sur l'enseignement des langues, on trouve la représentation d'un enseignement du latin qui aurait imposé ses normes (grammaticales, notamment) aux langues vivantes et en aurait empêché le développement. Les polémiques du tournant du XX^e siècle, au moment de la réforme des langues vivantes ont accentué encore l'opposition entre langues mortes et langues vivantes, les premières revendiquant pour elles la tradition, les secondes, la nouveauté (Clavères, 1988). On ne comprend bien le rôle hégémonique qu'a joué le latin que si l'on se souvient que cette prédominance est le fruit d'une renaissance après une période de remise en cause fondamentale, davantage que l'inertie d'une tradition séculaire (Bahner & Neumann, 1985 ; Vesper, 1980). La renaissance néo-humaniste dont il est question ici et qui est particulièrement visible dans les universités allemandes entre 1780 et 1820 n'a certes pas l'éclat de la Renaissance du *Quattrocento* et du XVI^e siècle. Elle est néanmoins déterminante, car elle prélude à la fondation de l'enseignement secondaire moderne.

Trois des critiques fondamentales adressées à l'enseignement du latin au XVIII^e siècle intéressent ici : le manque de rationalité de la tradition grammaticale, son insuffisance pour conduire à la maîtrise des langues, son caractère exclusif, apogée du pouvoir religieux, en décalage avec les besoins de formation des élites émergentes. On préconise, par opposition, un apprentissage des langues mortes selon le modèle des langues vivantes, dont un des modèles les plus célèbres est

celui de Montaigne enfant. De même, on trouve chez Herder et Grimm des mots très durs à l'encontre de l'enseignement grammatical des langues.

Pourtant, à la fin du XVIII^e siècle, on observe chez ces contempteurs de la tradition des anciennes humanités un revirement favorable. Les développements de la philologie et de l'archéologie, d'une part, et la nouvelle conception de l'enseignement gymnasial, d'autre part, en sont la cause. Ils vont apporter un renouvellement fondamental des langues anciennes enseignées au gymnase. Il est vrai, au moment où l'on débat de l'opportunité d'introduire les langues modernes dans les programmes scolaires, les partisans des humanités classiques réticents se prévalent volontiers de l'ancienneté et de la noblesse de la tradition scolaire. De fait, ils le font depuis une position nouvelle, novatrice, pourrait-on dire, ce que cache leur discours. La bourgeoisie cultivée a adopté désormais les humanités classiques comme fondement de l'éducation libérale, à l'abri des reproches de pédanterie que l'on adressait précédemment, dans ces milieux-là, à celui qui se piquait de savoir le latin. A l'inverse, les tenants de l'enseignement des langues vivantes sont régulièrement moqués pour le caractère archaïque, primitif de l'apprentissage des langues vernaculaires, en particulier quand celui-ci s'effectue par le contact avec des domestiques. La place institutionnelle qu'occupaient par le passé les maîtres de langues modernes, engagés çà ou là dans l'enseignement supérieur à côté des maîtres d'escrime et de danse joue également en leur défaveur. En miroir, les partisans des langues modernes mettent alors en avant la nouveauté, la modernité et cachent la tradition ancienne, *naturelle* de leur enseignement.

En quoi ces considérations générales touchent-elles l'enseignement de la grammaire proprement dit ? Précisément en ceci que la grammaire est une méthode et que sur ce plan, l'enseignement des humanités classiques possède une avance considérable par rapport à toutes les autres disciplines qui s'ajoutent au plan d'études au XIX^e siècle. Les composants essentiels de cette méthode sont le principe d'organisation du *cursus* en classes (degrés), une progression didactique rendue possible par le découpage des notions, un système d'évaluation adéquat, la continuité de l'enseignement secondaire et supérieur garantissant la qualification des enseignants et un recrutement facilité. Cette méthode, certes bien ancrée dans le passé, a été foncièrement renouvelée par l'abandon des finalités utilitaires directement liées à l'exercice des professions ecclésiastiques, juridiques et scientifiques qui exigeaient la maîtrise active du latin. Les humanités classiques ont désormais une valeur formative pour elles-mêmes comme propédeutique à la formation ultérieure pour toutes les professions libérales et en même temps à une formation spécifique à l'enseignement secondaire. De façon variable au cours des siècles suivants, les différentes disciplines se justifient dès lors par le soutien qu'elles s'apportent les unes aux autres, les langues étrangères

au français et au latin, selon un ordre hiérarchique variable, mais où les langues étrangères ont toujours eu un rôle subordonné. Quoi qu'il en soit, la justification du latin est désormais d'une autre nature que dans les écoles d'Ancien régime, mais plus forte encore, si bien que la culture essentielle reçue au cours des études secondaires demeure même « quand on a tout oublié ».

Par contraste, l'allemand, en dépit de sa nouvelle légitimité comme langue nationale d'une Confédération helvétique qui vient d'intégrer de nouveaux territoires francophones, dispose d'un enracinement plus fragile dans le plan d'études du XIX^e siècle et souffre de divers défauts de méthode.

L'allemand est longtemps facultatif, dans les premiers collèges qui l'introduisent, et échappe de ce fait au système d'évaluation en place, se privant d'une des principales légitimités des enseignements scolaires. Il occupe une position marginale dans les horaires scolaires, en fin de journée, alors que la fatigue s'est accumulée. Ne bénéficiant pas du passage successif par des classes bien découpées, l'enseignement de l'allemand se trouve en prise avec des élèves aux connaissances très diverses qu'il s'agit de regrouper tant bien que mal en différents niveaux. Dans un système de cours payants, la division de l'effectif a un fort impact sur les conditions horaires du cours ainsi que sur la rémunération de l'enseignant, rémunération déjà bien faible en raison de son statut inférieur aux professeurs des humanités classiques. Il est chargé le plus souvent d'assumer seul l'enseignement de sa discipline. Les faiblesses d'organisation accentuent les problèmes de discipline qui découragent en retour les élèves venus librement dans ces cours... Par ailleurs, les cours d'allemand suivis ne débouchent pas encore sur une reconnaissance sociale symbolisée par l'obtention d'un diplôme. Enfin, la majorité des maîtres d'allemand au XIX^e siècle ont effectué leurs études hors de la Suisse romande, ce qui nécessite de leur part une adaptation à un environnement qui leur est inconnu.

La première expérience d'enseignement durable de l'allemand en Suisse romande dès la fin du XVIII^e siècle à Neuchâtel témoigne de ces difficultés. On attribue en partie la faiblesse de cet enseignement à la différence de méthodes des maîtres qui se succèdent rapidement dans les classes, ou qui enseignent conjointement, lorsque les effectifs du collège augmentent.

Avant d'évoquer les contenus linguistiques ou méthodologiques, il faut ainsi se rappeler que les problèmes de méthodes se posaient d'abord, pour les maîtres d'allemand du XIX^e siècle, à ce niveau-là.

La crise de la terminologie grammaticale

L'éclat retrouvé des études classiques se manifeste donc aussi bien par la référence à la philologie que par l'organisation claire du *cursus* scolaire. Outre la lecture des auteurs, la grammaire constitue l'ossature des programmes. Il y avait ainsi de bonnes raisons d'organiser l'enseignement des langues modernes de la même façon.

Transposer cette structure sur l'enseignement des autres langues devait cependant résister aux bonnes intentions et aux efforts des professeurs. En effet, l'influence de la grammaire latine sur l'élaboration grammaticale des autres langues n'était pas forte au point de représenter une hégémonie absolue. Deux faits l'expliquent : d'une part, l'engouement pour la philologie a poussé au siècle précédent les savants à donner aux langues vernaculaires des outils linguistiques propres à la description de chaque langue. D'autre part, le développement de l'enseignement populaire (primaire) a suscité des besoins pédagogiques nouveaux et poussé les pédagogues à donner une description de la langue assimilable par de jeunes élèves et indépendamment de la connaissance du latin. Or, ces auteurs de grammaires scolaires, dont K.F. Becker constitue pour l'Allemagne le meilleur exemple, n'obtiennent pas la reconnaissance de l'Université (Vesper, 1980). Ainsi, les professeurs de collèges en viennent-ils à déplorer un manque d'unité dans la terminologie grammaticale utilisée dans chaque langue. Ces différences étaient ressenties comme gênantes. Elles n'empêchaient pas tant le bon déroulement de l'enseignement, mais elles en ébranlaient la légitimité, la valeur normative, la cohérence d'ensemble.

C'est ainsi que les professeurs de grec, latin, français et allemand du Collège de Lausanne décident d'élaborer une terminologie commune, entre 1847 et 1848, reprenant à leur compte des travaux allemands, comme ceux de Bartelmann ou de Becker, dont le modèle avait déjà donné lieu à des grammaires latines et grecques. Poussant la recherche de cohérence jusqu'au bout, ils soumettent leur ouvrage aux professeurs des établissements des cantons voisins. Les réponses reçues sont révélatrices : elles saluent l'effort accompli, estimé des plus utiles, mais se distancient le plus souvent du résultat, soit que l'on y reconnaisse l'empreinte de la grammaire controversée de Becker, soit que l'on annonce que des professeurs du lieu travaillent eux-mêmes une terminologie commune. Les Vaudois persévèrent cependant et publient seuls le résultat de leurs travaux. Leur livre connaîtra une réédition onze ans plus tard, mais il tombe toutefois rapidement en désuétude. Il est à noter, par ailleurs, que même les manuels d'allemand contemporains en usage dans le Canton de Vaud ne se tiennent pas à la terminologie commune préconisée.

L'exemple mis en exergue ici et les observations de Schneider-Mizony (2012) sur l'instabilité de la terminologie grammaticale convergent vers la même conclusion : il existe un lien nécessaire entre la terminologie et l'institution qui l'établit, l'entretient, la transmet. Au cours des deux siècles suivant, cette double stabilité ne sera jamais durablement acquise. Les procès-verbaux des conférences des maîtres des collèges de chaque canton feront apparaître périodiquement des regrets quant au manque de cohérence terminologique et des tentatives pour tâcher d'y remédier.

La crise des grammaires pratiques

Une seconde crise est latente depuis l'introduction des langues modernes dans les plans d'études secondaires et remonte à l'ancienne distinction entre grammaires pratiques et théoriques. On appelait pratiques des grammaires dont l'exposé grammatical était accompagné d'exercices d'application alors que les grammaires théoriques n'en contenaient pas. Cette nuance peut sembler anodine, d'autant que bon nombre d'ouvrages s'intitulaient « grammaire théorique et pratique » (Caravolas, 2000). Alors que la prétention théorique de la grammaire était critiquée par le rationalisme au siècle précédent, la tradition du langage comme art pratique est critiquée à son tour au XIX^e siècle, nous l'avons dit, et en particulier en raison du prestige inférieur lié aux métiers de la pratique et aux savoirs qui en ressortent.

Quels enjeux didactiques durables restent-ils alors attachés au terme de pratique ? Il en va du rôle de l'imitation, de la répétition, de la mémorisation vis-à-vis du raisonnement et de l'établissement des règles grammaticales. Il en va aussi du recours plus ou moins précoce à des textes destinés à la traduction. Car la pratique doit s'aligner sur les bons auteurs, ou sur l'art oratoire de la bourgeoisie cultivée, lorsqu'on utilise des manuels de conversation. On le voit, il ne s'agit pas encore d'une pratique de la langue en situations de communication, comme on l'entend dès les années 1970, mais seulement d'exercices.

La mise en place d'exercices d'application peut sembler anodine : elle a cependant un fort impact sur le découpage des parties constitutives de la grammaire et sur la gradation des difficultés. Il fallait faire en sorte que la matière soit répartie en leçons, il fallait également offrir des phrases d'exemples qui introduisent graduellement les notions grammaticales et lexicales. Or, il était possible de structurer un programme grammatical en suivant les parties du discours, mais il était plus délicat de les articuler à des exercices progressifs comportant des textes qui combinent forcément différentes difficultés. Les langues anciennes étaient certes confrontées aux mêmes difficultés, mais elles pouvaient les surmonter grâce à une dotation horaire bien supérieure. Elles obéissaient également à des finalités

affranchies de toute ambiguïté : il n'était pas question de maîtriser activement la langue.

Enfin, il faut se rappeler qu'avant de pouvoir éditer les manuels adéquats pour leur propre enseignement, les professeurs de langues devaient utiliser des manuels destinés à divers publics, soit privés, soit publics, soit accompagnés, soit autodidactes. Les conditions économiques de production du matériel scolaire sont déterminantes. Il est frappant de constater, dans les séries des manuels d'un même auteur (comme Eugène Favre, pour l'enseignement de l'allemand en Suisse romande entre 1849 et 1887), combien les différents volumes sont indépendants les uns des autres, sans progression visible ou distinction claire de l'un à l'autre. En effet, nul auteur ne pouvait compter, dans nos régions, sur la commande d'écoles au programme découpé de façon suffisamment fiable, pour y adosser une structure traversant plusieurs volumes de ses manuels. Les auteurs devaient au contraire s'attendre à un usage disparate de leurs ouvrages.

Il est ainsi intéressant d'observer les discussions où les professeurs échangent leurs questions concernant les modalités concrètes de leur enseignement en lien ou non avec le choix entre différents manuels. Comme lors d'une conférence des maîtres du Collège cantonal le 21 juin 1852, à Lausanne :

Dans quel ordre aborder les notions : faut-il commencer par le nom ou par le verbe ?
Faut-il être avancé en grammaire pour commencer la traduction des thèmes ?
Le maître doit-il laisser les élèves traduire ou doit-il lui-même commencer ?
Convient-il de consacrer tout une leçon à de la grammaire ou faut-il varier ?

Les enseignants s'interrogent encore sur l'opportunité de faire traduire à domicile, par écrit ou à haute voix, d'apprendre les irrégularités à la suite ou en plusieurs fois. Un plus tard et en divers lieux, ils débattent de la présence judicieuse ou non de notes en bas de page aidant à la traduction des phrases d'exercices. Parfois, pour parer au défaut de classes composées d'élèves d'âges différents, on décide que, lors de l'année en cours, on fera traduire les thèmes des numéros pairs et l'année suivante ceux des numéros impairs. Tel est souvent l'aune à laquelle on mesure l'adéquation d'un manuel de grammaire, dans le quotidien de la classe ou en salle des maîtres.

Une autre critique importante touchait les contenus des phrases d'exercices. Le pamphlet de 1864 d'Eugène Peschier, candidat malheureux à diverses chaires d'académie, dirigée contre l'enseignement de l'allemand à Genève et en particulier contre une version adaptée de la méthode d'Ollendorff nous en donne un exemple :

[Cette méthode] tue l'esprit, elle mine l'autorité du maître condamné à faire traduire jour par jour les platitudes, les absurdités des thèmes. La méthode illogique et peu raisonnée qu'elle suit peut ôter à l'élève tout respect pour allemand, car l'élève rendra responsable la langue et celui qui l'enseigne. Les élèves la détestent, c'est naturel tant

qu'on les promène dans la cuisine, la cave et l'antichambre. « Mets-tu les bas avant les souliers ? » « As-tu vu le beau fusil du boulanger ? » les exemples de cette espèce pullulent, et si j'admire quelque chose dans cette grammaire, c'est que l'auteur ne se soit pas endormi lui-même au beau milieu (pp. 8-9).

La tenue intellectuelle de l'ouvrage dans la construction théorique et dans le choix des exemples est devenue un critère déterminant. Il s'agit d'une raison pédagogique impérative, mais qui n'a pas trait *in abstracto* à l'efficacité fondamentale de telle technique d'apprentissage. Le manuel déprécié ne correspond pas aux exigences d'un enseignement essentiellement analytique, qui est de plus en plus la justification de toutes les disciplines scolaires, comme gymnastique intellectuelle. Ce défaut de compatibilité nuit à la discipline de l'allemand par la perte de crédit et de prestige qui en résulte aux yeux des élèves. La charge contre l'auteur de la grammaire – un des bestsellers du genre, toutes langues confondues (voir Howatt, 2004) – exprime aussi, de la part de professeurs de langues modernes encore en mal de reconnaissance, une aspiration impérieuse à se démarquer de leurs références d'origine (Mombert, 2001).

Ces critiques vont infléchir les manuels d'allemand dans deux directions à partir des années 1870. Désormais, l'enseignement de l'allemand au sein de l'instruction publique est suffisamment fort pour susciter des manuels émanant du corps enseignant lui-même. D'un côté, on édite des manuels inspirés par les méthodes intuitives de la pédagogie. Ils visent à la simplification dans l'exposé des rudiments et à la sélection d'exemples s'approchant plus franchement du monde de l'enfant (dans le contexte suisse romand, les ouvrages d'August Reitzel, par exemple). De l'autre côté, on utilise des grammaires volumineuses pour les degrés supérieurs, exigeantes sur l'exposé de la grammaire et sur la noblesse des phrases d'exercices très vite attirées par le style littéraire, en des textes suivis (voir la grammaire genevoise des professeurs Revaclier-Krauss qui se maintient 52 ans durant). C'est sans doute à ce genre de grammaires-là que penseront les réformateurs de l'enseignement des langues dans leurs attaques contre la « méthode grammaticale ».

La crise de la traduction et des grammaires théoriques lors de la Réforme des langues vivantes

Pour l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues vivantes, la réforme des années 1880-1910 joue un rôle fondateur. Les professeurs de langues vivantes accèdent à une nette amélioration de leur statut, des chaires de langues modernes sont ouvertes dans les universités, un discours propre à la profession, adossé à la psychologie, à la pédagogie-science(s) de l'éducation et à la phonétique voit le jour, relayé par des revues spécialisées. À ces traits objectifs,

s'en joignent d'autres, plus irrationnels, comme les figures de la rupture et de l'innovation qui ponctuent le discours militant.

La méthodologie directe entend donner accès à la langue sans recours à la traduction, par l'usage de tableaux illustrés et une priorité à l'usage oral de la langue. D'anciens procédés sont réactivés, comme une batterie de questions-réponses entre professeur et élèves qui doit permettre la compréhension, puis la mémorisation et le réemploi du matériau verbal. La répétition est à nouveau à l'honneur, quand bien même le discours de légitimation de la nouvelle méthodologie rejette le psittacisme des méthodes grammaticales.

Notre propos n'est pas ici de détailler la méthodologie directe, mais de mettre en évidence les phénomènes structurels qui lient l'usage de la grammaire à l'évolution des institutions scolaires. Les années 1880 voient en effet dans de nombreux pays occidentaux un accroissement de l'enseignement secondaire. Se mettent en place de véritables « systèmes scolaires », dans la mesure où l'on repense la spécificité et la complémentarité des différentes filières. Un nouveau discours méritocratique justifie la structure de l'enseignement public et il est important que la possibilité de passage d'une filière à l'autre (rare, dans les faits) soit évidente pour tous. L'administration scolaire se développe et affirme une nouvelle ambition dans la maîtrise des programmes, qui doivent contribuer à la coordination de l'ensemble. Les manuels de la méthode directe seront les premiers, au moins en Suisse romande, que les départements de l'instruction publique vont essayer de généraliser dans les différentes écoles regroupant les élèves de 10 à 15 ans. Le recours aux images répond aussi à ce nouveau palier dans la démocratisation de l'enseignement : l'essentiel de l'apprentissage doit pouvoir se faire en classe, en présence de l'enseignant dont on attend des compétences nouvelles.

Plus que jamais, la méthode directe a donc besoin d'un élément structurant pour satisfaire aux nouvelles attentes que l'on place en elle. Or, ce principe organisateur n'était pas inhérent à la nouvelle méthodologie. Celle-ci subissait en effet l'influence de novateurs comme Berlitz qui répondaient eux-aussi de façon adéquate à la demande sociale, mais dans le cadre d'écoles qui connaissaient d'autres contraintes structurelles et qui étaient à de nombreux égards incompatibles avec celles de l'enseignement scolaire.

Sur le plan didactique, on observe dans ces manuels trois principes unificateurs. Les contenus sont eux aussi empruntés au monde de l'enfance, mais nettement colorés d'une touche champêtre, alpestre, folklorique : autant de valeurs qui participent à la création d'une idylle patriotique unificatrice telle qu'on la retrouve dans les expositions nationales de l'époque. Le second principe est nouveau : les leçons sont organisées autour de thèmes lexicaux et l'on voit se développer ainsi

ce que les générations suivantes d'enseignants et d'élèves appelleront « le vocabulaire ».

Mais qu'advient-il de la grammaire comme principe structurant ? Tout d'abord, la traduction connaît un sort différent de la grammaire proprement dite. La première est fortement réduite. Selon les auteurs des manuels (Lescaze, Schacht), elle ne doit servir qu'à la vérification de la matière apprise dans la leçon. Comme type d'exercices, elle se voit aussi délaissée au profit de formes apparues lors de la génération de manuels précédents : les exercices lacunaires et les phrases à transformer, par exemple. La seconde, en revanche, reste un élément important dans ces manuels : les thèmes lexicaux permettent bien de découper les leçons les unes des autres, ils ne peuvent pourtant pas assurer la progression de l'apprentissage. Leur ordre reste assez aléatoire. Finalement, ce sont bien les thèmes grammaticaux, annoncés en têtes des leçons, dans notre corpus de manuels, qui assurent encore le rôle primordial dans la structuration de l'ensemble.

L'irruption de la Première Guerre mondiale va mettre une fin brutale à l'optimisme de la Belle-Époque, en pédagogie également. Les successeurs des manuels de la méthode directe font alors place à la méthode dite « mixte », selon Puren (1988). Dans ces nouveaux ouvrages, le contenu patriotique se modifie et perd sa dimension pittoresque. Parfois, il est tempéré par un nouvel idéalisme internationaliste qui accompagne à Genève la création d'organisations mondiales comme la Société des Nations. Mais les temps sont durs et se prêtent peu aux plans de réforme. Le principe de l'organisation thématique en lien étroit avec la sphère familière de l'élève restera durablement, à une importante réserve près. En s'efforçant de convenir à des élèves de différentes couches sociales et de différents statuts, les auteurs s'étaient heurtés à de nouvelles difficultés. Tel l'exprime un enseignant dans le rapport de sa commission chargé d'effectuer une des nombreuses refontes qu'allaient connaître les manuels de la méthode directe. Dans une lettre au président du Département de l'instruction publique genevois, datée du 21 mars 1916, ce professeur explique ainsi leurs difficultés :

Dans un livre qui doit servir à l'École professionnelle, on ne pouvait pourtant pas mettre les intimités de la toilette féminine et non plus tout ce qui concerne généralement les travaux réservés à la plus belle partie des mortels : cuisine, raccommodage, marché etc, etc.

La neutralisation des contenus devient dès lors une nécessité primordiale, au risque de contribuer à la reproduction d'idées reçues. Quoi qu'il en soit, la grammaire trouvait ici une nouvelle légitimité encore : parler de la déclinaison des substantifs permet d'éviter d'effaroucher qui que ce soit.

Pourtant, la grammaire scolaire connaît aussi une mutation. Pas encore par l'impact du fameux *Cours de linguistique générale* donné par de Saussure à l'Université de Genève, bien que ses collaborateurs et disciples engagent une

part non négligeable de leurs efforts à l'enseignement du français langue étrangère au Séminaire de français moderne. Sa transformation réside essentiellement dans la simplification et l'épuration de ses contenus. Ce traitement s'étend du renoncement progressif à l'enseignement de l'écriture allemande, à l'allègement des listes, à la clarification des tableaux, des règles et des catégories de la grammaire.

La traduction change également de fonction, mais d'une autre façon. Dans leur volonté d'unification autoritaire de méthodes, l'administration scolaire espérait englober les premières classes secondaires supérieures. Les auteurs de manuels montrent la voie en terminant les derniers tomes de leurs manuels par une extension de la méthode aux textes littéraires. Ces tentatives n'obtiennent que peu de succès. En revanche, l'enseignement de la littérature évolue selon sa logique propre qui va assouplir la pratique de la traduction. Au XIX^e siècle, la traduction d'auteurs était justifiée comme exercice de style à des fins rhétoriques. Cette conception cède le pas à une attention plus grande aux textes comme monuments des littératures nationales, comme la création d'hommes de génie. Chez les professeurs les plus progressistes, on met déjà en rapport la *vis poetica* de l'auteur et l'épanouissement personnel de l'élève.

Bref, par deux côtés différents, la traduction dans l'enseignement des langues vivantes opérait sa mue. Elle reculait quantitativement pour laisser place à d'autres objectifs dans les premières années d'apprentissage, mais qualitativement également : la version prenait le pas sur le thème et le commentaire littéraire sur la traduction. Toutefois, après l'ouverture relative du système scolaire à la fin du XIX^e siècle, l'augmentation des effectifs, le profilage des filières accroissaient le besoin de structuration des programmes, et offraient ainsi la plus forte justification à l'enseignement grammatical, faute d'autres éléments structurants susceptibles de le remplacer. L'organisation méthodologique de l'enseignement des langues vivantes va accentuer une autre césure structurelle, le seuil que franchit l'élève en sortant de l'enseignement obligatoire progressivement fixé à 15 ans pour entrer dans l'enseignement secondaire supérieur. De part et d'autre, désormais, la grammaire et la traduction occuperont une place différente.

Regard sur la méthode dite grammaire-traduction et sur la notion de crise

Avec le recul de l'analyse historique, les termes génériques de « méthode traditionnelle », « méthode grammaticale » ou « méthode grammaire-traduction » posent problèmes. Ils désignent une méthode décrite comme dominante pour l'ensemble du XIX^e siècle voire au-delà. Or, là où il nous semble voir une homogénéité des méthodes, les contemporains eux-mêmes percevaient des diffé-

rences nombreuses et troublantes. L'écart existant entre les méthodes des uns et des autres était ressenti comme problématique.

L'étiquette « méthode grammaire-traduction » associe deux termes (grammaire et traduction) prêtant à penser qu'ils sont indissociablement liés. Or, d'un point de vue didactique, c'est justement leur articulation qui est problématique. Il semble que la distinction entre grammaire pratique et grammaire théorique soit plus apte à rendre compte des discussions au sein du corps enseignant. À condition de ne pas réifier la notion de « méthodes », soit comme doctrine pédagogique, soit comme pratique généralisée, et partant, comme phase dans l'histoire de l'enseignement, à l'instar des mouvements artistiques servant à découper l'histoire de l'art en périodes.

En mettant en évidence la notion de crise, nous avons certes cherché à placer l'évolution de l'enseignement de la grammaire dans le cadre chronologique de l'analyse historique. Encore faut-il ne pas limiter le mot crise à sa dimension dramatique et éruptive. Certaines des crises décrites présentent des épisodes violents et reçoivent un écho médiatique correspondant. La plupart d'entre elles semblent bénignes en comparaison des crises majeures de l'enseignement scolaire au XX^e siècle. Nous avons pourtant tenté de montrer l'évolution de la grammaire entre deux grandeurs souvent exagérées : la stabilité et la pérennité réputée des méthodes, d'une part, et le caractère négatif ou destructeur des crises d'autre part.

Les crises que nous dégageons ici sont, davantage que des ruptures nettes, des mutations structurelles qui participent à l'évolution générale du domaine. La crise de la terminologie est peut-être à cet égard la plus révélatrice. Alors qu'elle touche les fondements mêmes de la grammaire scolaire, elle passe pratiquement inaperçue aux yeux de l'opinion publique et n'occasionne aucun scandale. Ce fait est bien l'indice de la valeur structurelle de la grammaire qui, dès le XIX^e siècle, tire moins sa légitimité de sa valeur scientifique que de sa fonction organisatrice dans l'enseignement scolaire. À travers ce doute surmonté, la grammaire scolaire éprouve une solidité qui lui permettra de traverser la crise ouverte, lors de la Réforme de l'enseignement des langues vivantes.

La crise de la terminologie grammaticale est également intéressante en ce qu'elle concerne aussi les disciplines connexes, les autres langues enseignées. À cet égard, il est nécessaire de poursuivre l'examen des différentes mutations que subissent les disciplines, leur simultanéité ou leur échelonnement dans le temps, suivant des facteurs à déterminer. Mombert (2001) relève ainsi les liens entre la « crise du français » et les polémiques sur l'enseignement des langues vivantes au début du XX^e siècle. Tel est également une des visées du projet financé par le Fonds national suisse, « Transformation des savoirs scolaires » qui a pour ambition de comparer les résultats en histoire des didactiques de trois disciplines, la

langue première, la seconde langue nationale et l'histoire, dans trois régions linguistiques de la Suisse et sur deux siècles. (Voir notamment les travaux d'A. Darne, de l'équipe ERHIDIS ; sur la « crise du français » et ses liens avec la terminologie grammaticale, voir Boutan, 2000). En fin de compte, il s'agit de mieux rendre compte de la manière commune dont les disciplines scolaires tirent leur principe de développement de leur cohérence interne, mais également de leurs apports réciproques.

Dans ce jeu de réciprocités, il est certain que la grammaire et l'institution scolaire se sont rendu les meilleurs services. La grammaire a donné à l'enseignement secondaire consacré aux langues la solidité de son plan d'études et a reçu en retour de l'institution une forte légitimité. Parents pauvres de l'enseignement gymnasial pendant la majeure partie du XIX^e siècle, les langues modernes n'en ont pas moins profité de l'essor de l'enseignement secondaire et y ont fourni leur part. A travers l'histoire de l'enseignement des langues vivantes s'observe sa participation à l'élaboration et à la mise en œuvre d'une norme indispensable au fonctionnement des disciplines scolaires (Schneider-Mizony & Sachot, 2011).

La prééminence de la grammaire scolaire peut revêtir un caractère massif dans l'enseignement des langues vivantes, une inertie propre à désespérer plus d'un enseignant engagé dans les mouvements de réformes et d'innovations qui se succèdent dès la fin du XIX^e siècle. Leurs aspirations à renouer avec les formes *naturelles*, anciennes et éprouvées, de l'enseignement des langues vivantes doivent cependant compter avec le cadre méthodologique donné par l'institution scolaire. La légitimité inhérente à l'apprentissage des langues étrangères peut fonder en elle-même de telles pratiques didactiques ; cependant, si la *méthode* se veut valable pour l'institution scolaire, elle doit composer également avec la manière dont celle-ci envisage sa légitimité.

Comprendre les liens systémiques qui unissent étroitement et positivement grammaire et organisation du système scolaire permet de la concevoir comme construction et dès lors de discerner les conditions de changement de l'une comme de l'autre. Dans cette optique, nous voyons l'affaiblissement relatif de la grammaire dans notre conception actuelle de l'enseignement des langues vivantes comme résultant non seulement d'un apport des sciences contributives que sont la linguistique, la psychologie et la didactique, mais aussi de changements structurels qui ont assoupli l'organisation des études dans les années 1960-1990 et remis en valeur les finalités d'usage des langues vivantes. Cependant, les contraintes qu'exercent les conditions sociales et économiques sur le système d'organisation des études et sur la sélection des élèves continue à exercer un impact sur le rôle que joue la grammaire dans l'enseignement des langues vivantes. La résurgence épisodique de formes d'apprentissage et d'évaluation

telle la traduction de petites portions de langage reflète les incertitudes que peuvent générer les mutations de la forme scolaire, des objectifs d'apprentissage et de ses modes d'évaluation, lorsqu'il semble aux enseignants, aux élèves et à leurs parents que l'institution perd sa stabilité et sa légitimité.

Sources primaires

Les procès-verbaux des conférences des maîtres sont conservés par les archives cantonales ou par les archives municipales. Ceux qui sont directement cités ici proviennent des Archives de la ville de Lausanne, cote RMC 21.

Les manuels se trouvent majoritairement dans les bibliothèques universitaires de chaque canton. De même, les publications citées dans cet article :

Peschier, E. (1864). *L'enseignement de la langue allemande dans les établissements de l'instruction publique*. Genève : Impr. Pfeffer & Puky.

Collège cantonal (1850). *Principes généraux d'analyse grammaticale et d'analyse logique servant de base à une terminologie uniforme pour le français, le latin, le grec et l'allemand. Essai présenté par MM. les instituteurs du Collège cantonal et adopté par le Conseil de l'Instruction publique du Canton de Vaud, pour le Collège cantonal et les Collèges communaux*. Lausanne : Impr. S. Genton, Lucquens et Cie. Bibliothèque cantonale et universitaire de Lausanne, cote K150 449.

Pour la référence des ouvrages de grammaire mentionnés dans l'article, voir plus bas Extermann (2013).

Références bibliographiques

Bahner, W. & Neumann, W. (Hrsgb). (1985). *Sprachwissenschaftliche Germanistik. Ihre Herausbildung und Begründung*. Berlin: Akademie-Verlag.

Boutan, P. (2000), Ferdinand Brunot, crise du français et nomenclature grammaticale officielle (1905-1911). In *Études de linguistique appliquée*, 118/2000, 179-195.

Caravolas, J.-A.(2000). *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières. Précis anthologique et thématique*. Montréal/Tübingen: Presses de l'Université de Montréal/Gunter Narr Verlag.

Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.

Clavères M.-H. (1988). Des langues classiques aux langues modernes : mythes et réalités. *Les langues modernes*, 1, 38-51.

Darme, A. *Transformation des savoirs scolaires en Suisse romande (1830-1990) : le cas de la grammaire au travers de l'analyse des ressources et prescriptions*. Thèse de doctorat en préparation, Université de Genève, ERHIDIS, projet n°SNF CRSII1_141826.

<https://erhidis.wordpress.com/equipe-de-recherche/>

Extermann, B. (2013). *Une langue étrangère et nationale. Histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande (1790-1940)*. Neuchâtel : Alphil, presses universitaires suisses.

Howatt, A.P.R. with H.G. Widdowson, *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press, 2004.

- Lauwers, P. (2005). La description syntaxique du français à travers le prisme des traditions grammaticales françaises et allemandes. In Beacco, J.-Cl., Chiss, J.-L., Cicurel, Fr., Véronique, D. (dir). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp. 47-67). Paris : PUF.
- Mombert, M. (2001). *L'enseignement de l'allemand en France. 1880-1918. Entre "modèle allemand" et "langue de l'ennemi"*. Presses Universitaires de Strasbourg.
- Neveu, F. & Lauwers, P. (2007). La notion de « tradition grammaticale » et son usage en linguistique française. In *Langages*, 2007/3 n° 167, p. 7-27
- Puren, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan CLE International.
- Schneider-Mizony, O. & Sachot, M. (2011). *Normes et normativité en éducation. Entre tradition et rupture*. Paris : L'Harmattan.
- Schneider-Mizony, O. (2012). Le mot grammatical entre histoire et techniques, In *Am Ende bleibt das Wort. Mélanges pour Jacques Poitou*, LYLIA n°60 <http://langues.univ-lyon2.fr/1521-LYLIA-60.html> .
- Vesper, W. (1980). *Deutsche Schulgrammatik im 19. Jahrhundert. Zur Begründung einer historisch-kritischen Sprachdidaktik*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag.
- Waquet, F. (1998). *Le latin ou l'empire d'un signe, XVI^e-XX^e siècles*. Paris : Albin Michel.

au sommaire de linguistik online 70/1 (2015)

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

[Zum geschlechtergerechten Sprachgebrauch am Beispiel deutscher und polnischer Stellenausschreibungen](#)

Marek Cieszkowski

[How Can Semantic Annotation Help Us to Analyse the Discourse of Climate Change in Online User Comments?](#)

Luke Collins

["We will abstain from eating any kind of food at the hotel": On Analyzing and Teaching Pragmatic and Other Aspects of English as a Global Language](#)

Joachim Grzega

["Muss leider absagen. Muss noch nen referat fertig machen." – Zur Dialogizität von Absagen und Verabredungsablehnungen in der SMS-Kommunikation](#)

Katharina König

Chloé Faucompré

Pädagogische Hochschule Freiburg

Julia Putsche

Université de Strasbourg

Les activités pédagogiques dans le cadre d'une didactique des langues en région frontalière :

Le cas d'un cours de français en 5. Klasse à Kehl, Bade-Wurtemberg

Résumé¹

Les régions frontalières offrent un potentiel important en matière d'enseignement et apprentissage des langues. Dans le cadre d'un mémoire de Master 2, nous avons mené un projet de recherche-action en développant une série d'ateliers pédagogiques exploitables en cours de français dans la ville frontalière allemande de Kehl am Rhein. Cette idée d'une didactique des langues particulière pour les régions frontalières, adaptable à chacune d'entre elles, se base sur le quotidien transfrontalier des élèves, et devrait permettre à l'apprenant dès le plus jeune âge d'interagir avec le voisin en prenant conscience des codes culturels et en les comprenant d'une part, et en développant d'autre part une capacité de réflexion sur la vie en région européenne transfrontalière.

La région frontalière représente un espace commun auquel appartiennent des citoyens des deux côtés de la frontière, dans notre cas des citoyens allemands et français. Nous nous proposons de présenter des ateliers de français langue étrangère élaborés et testés en contexte frontalier du côté allemand. Nous incitons le lecteur à lire notre étude exploratoire dans une perspective symétrique : L'approche proposée peut être appliquée du côté français de la frontière, en cours d'allemand, non pas en « traduisant » les contenus mais en adaptant les phénomènes sociaux étudiés avec les apprenants en Allemagne pour les apprenants en France.

1. Introduction: L'enseignement des langues en région frontalière

Cet article a pour objectif de montrer ce à quoi peut ressembler un cours de langue en région frontalière franco-allemande en prenant l'exemple du français enseigné du côté allemand. Cette didactique particulière part du principe que l'élève connaît déjà un certain nombre de « faits » propres à la langue et à la culture du voisin, puisqu'il leur est très souvent confronté sans même traverser la frontière. Les flux quotidiens d'Allemands et de Français qui traversent la frontière pour aller faire leurs courses dans l'autre pays ont par exemple pour conséquence qu'il n'est pas rare pour l'élève de croiser son voisin lors d'actions quotidiennes (supermarché, restaurants, visites, station essence etc.).

Les régions frontalières européennes suscitent un grand nombre d'interrogations de la part des chercheurs issus de différents domaines scientifiques, puisqu'elles

¹ Mots clés Didactique des langues, régions frontalières, perspective actionnelle

ne sont pas seulement un phénomène purement géographique, mais aussi social et mental (Reitel, 2007: 2).

Le Conseil de l'Europe s'est toujours positionné en faveur de l'apprentissage et enseignement des langues : ceci, dans le but de créer et de consolider une certaine cohésion entre les pays membres, et de favoriser ainsi un meilleur vivre-ensemble et de plus amples coopérations (Raasch 2002, Geiger-Jaillet 2010, Breugnot 2012). Si l'on renforce cette coopération en région frontalière en travaillant sur la culture du voisin, on pourrait la voir s'étendre au reste du pays.

L'objectif de notre étude exploratoire est de dépasser le simple enseignement/apprentissage de la langue du voisin, fût-il basé sur une approche communicative, pour développer une réelle « compétence régionale » (cf. Raasch 2008). Raasch entend par compétence régionale la faculté de se sentir et d'agir consciemment en tant qu'habitant de région frontalière. En adaptant mieux l'enseignement des langues à la région frontalière à laquelle les apprenants appartiennent, ces derniers en saisiraient mieux les enjeux pour leur vie future comme de pouvoir prétendre plus tard au marché du travail voisin.

Pour cela, un premier essai de concrétisation de cette didactique des langues en région frontalière a été mené côté allemand afin de voir quel résultat cela avait sur les apprenants, mais aussi sur les enseignants. Ainsi, cette étude nous a servi de base pour un travail plus approfondi visant la scénarisation d'une didactique des langues adaptée aux régions frontalières franco-allemandes. Dans une telle logique, les objectifs tout comme le matériel ont été redéfinis pour être les plus adéquats possibles aux besoins des apprenants de la langue du voisin dans ce contexte géographique particulier.

1.1 Définition de la didactique des langues pour les régions frontalières

Raasch est le premier à proposer des pistes théoriques pour l'élaboration d'une didactique des langues spécifique pour les régions frontalières. Il formule clairement le besoin d'un enseignement / apprentissage de « la langue quotidienne » (Raasch, 2002: 16) du voisin, qui de notre point de vue diffère de la langue quotidienne enseignée dans les manuels, laquelle est le plus souvent en décalage avec ce que vivent les apprenants. En effet, les manuels scolaires de l'enseignement secondaire ignorent que les apprenants *frontaliers* ont accumulé antérieurement à l'apprentissage scolaire des connaissances sur la langue et la culture du voisin du seul fait qu'ils y sont confrontés depuis leur plus jeune âge. Pour ces manuels, les apprenants sont vierges de toutes connaissances et de toutes représentations, alors que pour la plupart des apprenants frontaliers, la langue du voisin est enseignée dès l'école primaire, voire dès l'école maternelle¹.

¹ Sites paritaires en Alsace dès la petite section de l'école maternelle; écoles biculturelles en Lorraine; bilinguale Kindergärten in Baden-Württemberg, Rheinland – Pfalz und dem Saarland;

Selon Raasch, il faudrait proposer une didactique des langues en région frontalière fondée sur les principes suivants (2002: 19) :

- didactisation de documents authentiques
- thématisation de la frontière et plus précisément de la région frontalière
- élaboration de matériel pédagogique transfrontalier (pour un apprentissage réciproque des deux côtés de la frontière)
- une formation des enseignants
- des rencontres et des échanges scolaires entre les classes des pays en question

Ces principes constituent une première orientation que nous avons tentée de suivre pour la concrétisation de cette didactique des langues. Ils restent cependant uniquement descriptifs.

Bufe (2001) insiste sur le rapport à l'Autre et sur la dimension interculturelle. Il avance en effet, que de proposer des rencontres interculturelles entre les élèves sans travail approfondi en amont et en aval, n'est en aucun cas productif. Il faut pouvoir fixer des objectifs purement didactiques à atteindre avant et après la rencontre, afin d'acquérir la compétence interculturelle nécessaire (Bufe, 2001: 306).

Les deux auteurs s'accordent sur la nécessité de l'acquisition d'une compétence régionale en mêlant apprentissage institutionnel et apprentissage sur le terrain transfrontalier (Bufe, 2001: 308), ayant pour objectif de préparer les élèves à l'interaction spontanée avec le voisin (Bufe, 2001: 307), en sortant des barrières que fixe le programme institutionnel. Concrètement, cela voudrait dire qu'il faudrait « oublier » l'ordre « classique » des contenus d'apprentissage, en se basant sur les besoins concrets d'un apprenant de la langue du voisin dans une région frontalière. Il faudrait pour cela une continuité entre l'enseignement de la langue dispensé au primaire et poursuivi au secondaire. De plus, il serait pertinent de laisser la parole aux élèves pour que le cours ne s'éloigne pas trop de leur vécu en région frontalière. Les manuels sont conçus au plan national, tandis que les élèves de région frontalière voient la langue du voisin d'abord d'un point de vue régional. C'est cela même qui demande à être réexaminé. En se basant sur les approches interculturelles telles qu'elles sont proposées dans des scénarios d'apprentissage non formels (programmes de l'OFAJ notamment), nous soulignons l'intérêt qu'il y a à recueillir les représentations et attitudes des apprenants en cours de langue face à la culture et langue du voisin. Ce recueil permet un état des lieux, une « photo instantanée » à partir de laquelle le travail peut commencer.

Ainsi, la didactique des langues en région frontalière doit s'adapter à l'apprenant et à la région frontalière dans laquelle il vit au niveau culturel et linguistique, en partant notamment de ce que l'apprenant pense et ressent au quotidien par rapport au voisin. L'apprenant frontalier n'a ni les mêmes besoins ni les mêmes représentations que l'apprenant de « l'intérieur », comme on dit volontiers en Al-

sace-Moselle. Il n'apprend pas la langue dans l'optique d'aller peut-être un jour dans le pays voisin, il l'apprend pour mieux vivre et interagir avec le voisin au quotidien. Cette mitoyenneté n'est pas forcément synonyme de représentations positives sur le voisin, bien au contraire (Putsche, 2011 & Funke, 2012: 81). Par conséquent, il convient de traiter ces aspects-là dans l'enseignement - apprentissage de la langue, afin que les apprenants ne restent pas enfermés dans des préjugés sur le voisin qu'ils croient connaître juste parce qu'ils le côtoient régulièrement.

Il est évident que ce qui a été proposé jusqu'à présent permet certes de lever le mythe de la frontière comme obstacle, mais ne suffit pas encore pour que l'on puisse parler d'une didactique des langues propre aux régions frontalières. Les applications concrètes manquent encore malgré quelques tentatives¹. On peut par ailleurs s'interroger sur la vision de Raasch (2008) quant à l'acquisition de cette compétence régionale, qui reste à notre sens un idéal à atteindre. Dans son schéma représentant les cinq niveaux² à franchir pour atteindre la compétence régionale (Raasch, 2005: 120), Raasch place au sommet la compétence intraculturelle qui permettrait le développement d'une identité propre à la région frontalière.

Les régions frontalières sont le terrain le plus adéquat pour faire naître une didactique des langues prenant en compte la coexistence de deux langues et cultures dans un objectif principalement régional. Nous entendons par là des objectifs d'apprentissage fixés principalement sur des savoirs, savoir-faire et savoir-être propres à la région frontalière avec par exemple des documents régionaux utilisés à des fins didactiques³. Lors de notre étude, il nous a paru évident que la frontière exerce une forte influence sur les apprenants en générant des questions, des attitudes, mais aussi des représentations parfois très négatives. Cependant les enseignants ne savent pas comment le prendre en compte et continuent d'ignorer cette influence (Putsche 2013). Ainsi il est urgent de proposer des pistes concrètes adaptables au cours de langue. Le terrain transfrontalier offre un potentiel inestimable de possibilités d'apprentissage des langues, encore faut-il savoir comment s'y prendre. Nous allons montrer ce que nous entendons par la concrétisation de cette didactique des langues pour les régions frontalières franco-allemandes, en présentant deux activités pédagogiques correspondant au niveau des élèves d'une *fünfte Klasse* d'un *Gymnasium* de la ville de Kehl. Nous présenterons ici le cas de français comme langue étrangère côté allemand, mais nous

¹ Il existe quelques tentatives d'applications isolées, notamment Kliewer (2005) qui a proposé tout un parcours d'enseignement de la littérature dans le Rhin Supérieur, en se basant uniquement sur des ouvrages régionaux.

² Compétence civilisationnelle, compétence civilisationnelle contrastive, compétence empathique, compétence interculturelle, et compétence intraculturelle (2005: 120)

³ Nous illustrons cela dans la partie suivante à partir d'exemples concrets.

tenterons de justifier en quoi ces mêmes activités peuvent être adaptées du côté français pour le cours d'allemand.

1.2 La pédagogie interculturelle pour travailler sur les représentations

Dans l'élaboration de nos ateliers, nous avons tenté d'inclure deux concepts qui permettent de fixer nos objectifs, à savoir la thématisation de la frontière et la pédagogie interculturelle. Par interculturel, nous entendons à l'instar de Abdallah-Preteceille: « *le discours interculturel induit un questionnement autant sur les autres cultures, sur autrui, que sur sa propre culture. C'est ce processus en miroir qui fonde la problématique interculturelle* » (Abdallah-Preteceille, 2013: 64). Un des éléments de la didactique des langues en région frontalière est de sensibiliser à la présence de l'Autre, à savoir le « voisin ». Bien que la dimension interculturelle fasse désormais partie intégrante des programmes et des *Bildungspläne*, nous avons pu observer sur le terrain, avant de proposer nos activités, qu'elle n'était pas toujours bien comprise par les enseignants. Elle est souvent réduite à la (simple) présentation de la culture voisine au sens large du terme, sans travail approfondi. Notre objectif était d'atteindre la compréhension de la culture régionale voisine à travers des situations quotidiennes, en s'adaptant bien évidemment au niveau des apprenants et aux éléments qu'ils avaient déjà pu acquérir. Ainsi, les apprenants ont des représentations qui se forment à partir de leur vécu personnel d'une part, mais aussi à partir de ce qu'ils entendent dire dans les médias ou dans la bouche de leurs parents (Putsche, 2011: 92). Il revient donc à l'enseignant, à l'aide de matériel et de thèmes régionaux, de faire ressurgir et « d'interroger » (*hinterfragen*) ces représentations en cours, afin qu'elles puissent être identifiées et travaillées. C'est en thématisant la frontière, en utilisant du matériel régional authentique, que l'on pourra inciter les apprenants à se confronter à leurs propres représentations sur la langue et la culture voisine. C'est en prenant comme base ce qui touche à leur quotidien¹ que l'on pourra amorcer des conversations faisant ressurgir les préjugés ainsi que les représentations des élèves sur la langue-culture cible. De cette façon, l'apprenant pourra se questionner sur l'origine de ses représentations pour mieux les appréhender et développer ainsi une certaine empathie et compréhension envers le voisin, au lieu de rester prisonnier de ses préjugés.

1.3 Le document authentique dans l'approche par tâches

Pour le type de didactique que nous envisageons, il nous semble important d'utiliser uniquement des documents authentiques. Nous entendons par docu-

¹ Affiches portant sur des manifestations culturelles, prospectus de supermarché, photos de la ville voisine, etc.

ment authentique: « *Tout document sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information, ou d'expression linguistique réelle* » (Galisson & Coste, 1976 : 59).

Une fois le document authentique¹ sélectionné, il convient de le didactiser en créant une tâche à partir de celui-ci. Nous reprenons ici le terme de tâche, puisqu'il s'agit de s'inscrire dans une perspective actionnelle (cf. concept de « tâches » dans le CECR), c'est-à-dire, de mettre de côté le « je » simulé pour permettre à l'apprenant d'être un acteur social, à savoir un « je » réel. Selon nous, le contexte frontalier se prête bien à la mise en place d'une perspective actionnelle, puisque l'accès au terrain cible est facilité par la proximité géographique. Privilégier une approche par tâches permet d'insister sur le sens, c'est-à-dire que le résultat constitue la réussite ou non de la communication. Si la communication est réussie, alors la tâche l'est aussi. En ce sens. "L'approche actionnelle prépare les apprenants aux défis auxquels ils devront faire face, quand ils utiliseront le langage hors de la salle de classe" (Pluskwa et al., 2009: 208).

2. Approche privilégiée pour l'étude

Dans le cadre de notre étude, nous avons opté pour une démarche de type recherche-action, puisque notre objectif était d'aboutir à un changement dans les pratiques enseignantes. Nous avons mené des observations de classes pour saisir toute la dimension du terrain qui nous occupait, et obtenir ainsi des pistes pour la mise en place des ateliers de didactique transfrontalière. Concernant les ateliers, nous avons choisi de coopérer avec les enseignants afin que leur expérience et connaissance du terrain vienne enrichir notre réflexion et compléter nos idées de départ. Il s'agissait de questionner les pratiques en co-construisant un nouveau savoir. Ces deux types de savoir, théorique d'une part, et basé sur l'expérience d'autre part, sont complémentaires:

[...] la recherche action est fondée sur l'hypothèse que des savoirs de portée générale peuvent être produits [...] à partir de l'expérience directe des acteurs et relativement à des situations singulières. Il n'existerait donc pas de solution de continuité entre les deux types de savoir, ni de différences radicales entre les acteurs et les chercheurs coopérant pour leur production. (Dubost et Levy, 2002: 410)

Pour une meilleure fiabilité, l'étude présente les caractéristiques suivantes: une étude collaborative: la responsabilité du projet était partagée entre acteurs et chercheur,

¹ Par exemple un document de la vie de tous les jours auquel sont confrontés les élèves

une évaluation individuelle authentique et distanciée du travail mené: grâce à l'utilisation d'un carnet de bord tenu tout au long de l'étude, il était aisé de prendre une distance et de constater les limites de l'étude, mais aussi l'authenticité de la réflexion critique et le respect des engagements,

une évaluation du projet par les acteurs du terrain: nous avons mené des entretiens semi-directifs avec les enseignants et récolté un feedback auprès des élèves afin d'avoir un retour critique sur ce qui aura été produit et testé,

une évaluation objective extérieure au projet: comme il s'agissait d'un travail de recherche mené en vue de l'obtention d'un diplôme de fin d'étude, le travail aura été jugé de manière impartiale le jour des délibérations

des résultats fondés: les résultats concrets que nous présenterons dans cet article découlent de la mise en place des ateliers présentés plus loin.

Pour l'analyse des données, nous avons procédé selon une approche inductive. L'objectif était d'aboutir à une nouvelle piste concernant l'application concrète d'une didactique des langues en région frontalière. Nous ne voulions en aucun cas nous appuyer une théorie scientifique déjà existante en présentant nos résultats, mais bien générer un concept nouveau. Ainsi, nous nous sommes inspirées de la *Grounded Theory* de Strauss (1987). Nous avons attendu que les résultats apparaissent pour tirer des conclusions, puisque nous n'avions établi aucune catégorie au préalable.

3. Présentation des résultats

3.1 Ateliers de didactique transfrontalière

Le premier conseil des enseignants, lors de l'élaboration des différentes tâches (nommées *ateliers* dans notre étude), aura été de s'inspirer des thèmes du manuel afin que les ateliers s'inscrivent dans le programme. Cependant, le manuel faisant abstraction des connaissances antérieures en français de l'élève, nous ne pouvions fonder nos ateliers sur lui seul. Nous avons été obligées de nous détacher en partie du programme institutionnel, et de nous poser une première question: puisque la frontière est si proche et que les flux transfrontaliers des élèves sont fréquents, quel est donc l'itinéraire en transports en commun pour aller de la gare de Kehl au centre-ville de Strasbourg ? Nous avons décidé de garder ce fil conducteur, à savoir ce que les élèves peuvent être amenés à faire au quotidien, aussi bien en Alsace que dans la ville Kehl, leur demandant de mobiliser des savoirs, savoir-faire, et savoir-être en langue française. Nous voulions éviter la simulation de situations trop éloignées de leur quotidien, comme utiliser des animaux pour apprendre les nombres, lorsque l'on peut utiliser les plaques d'immatriculation des voitures de l'Ortenau et d'Alsace. Cela n'enlevait rien au caractère ludique de l'activité et avait l'avantage de se rapprocher de la réalité des apprenants.

L'atelier n°1 portait donc sur les transports en commun avec l'objectif principal suivant: être capable dans la vie réelle de connaître et d'expliquer le chemin pour aller de Kehl au centre ville de Strasbourg en empruntant les transports en commun, le tout dans une logique d'interaction. Pour cela, nous avons construit l'atelier en deux temps.

Tout d'abord, nous voulions sortir d'une démarche déductive¹ et avons opté pour une démarche inductive². Ainsi, nous avons dans un premier temps réalisé un memory à l'aide de photos de la *Compagnie des Transports Strasbourgeois* (CTS). Dans un deuxième temps, nous avons travaillé avec le plan des lignes de bus et de tram de la CTS, afin que les élèves trouvent eux-mêmes le chemin pour aller de la gare de Kehl à la Place Kléber, (place du centre-ville de Strasbourg) en réutilisant le vocabulaire découvert juste avant. Nous avons pu réaliser plus tard cette tâche en situation en faisant le trajet avec les élèves dans le cadre d'une sortie. Afin de donner un aperçu plus clair de l'atelier, les supports utilisés suivent ci-dessous. Ces ateliers destinés à l'enseignement du français côté allemand peuvent très bien se prêter - à condition de transposer dans l'autre langue et dans l'autre pays - à l'enseignement de l'allemand du côté français. Afin de faciliter cela, nous proposons le pendant allemand qui pourrait être utilisé dans une logique transfrontalière.

¹ L'enseignant présente aux apprenants une règle de grammaire ainsi que des exemples qui l'illustrent,

² L'apprenant trouve lui-même la règle d'une structure à partir d'un document.

3.1.1 Atelier n°1

	L'ARRÊT DE TRAM		MONTER DANS LE TRAM/ DANS LE BUS
	L'ARRÊT DE BUS		PRENDRE LE TRAM/ LE BUS
	DESCENDRE DU TRAM/ DU BUS		CHANGER

Figure 1: Propre réalisation du memory CTS

Pour introduire le vocabulaire dans un cours d'allemand dispensé dans un établissement strasbourgeois, nous pourrions très bien imaginer prendre des photos des arrêts de bus¹ de la ville de Kehl et réaliser le même memory, transposé bien entendu en allemand.



Figure 2: Plan touristique de la ville de Strasbourg, CTS

¹ Il sera prochainement même possible de prendre des photos des arrêts de tram dans la ville de Kehl, puisqu'un prolongement de la ligne D du tram de Strasbourg à la ville de Kehl est en cours.

Nous pourrions également envisager l'utilisation du plan des lignes de bus de la ville de Kehl (dans un cours d'allemand dispensé à Strasbourg), puisque de nombreux Français se rendent à Kehl pour faire leurs courses. De plus, même pour les apprenants ne s'étant jamais rendus à Kehl, cela éveillerait leur curiosité et leur permettrait par la suite de mieux connaître la ville voisine et de pouvoir s'y déplacer. Voici un aperçu du plan des lignes de bus de Kehl pour donner au lecteur une idée plus précise:

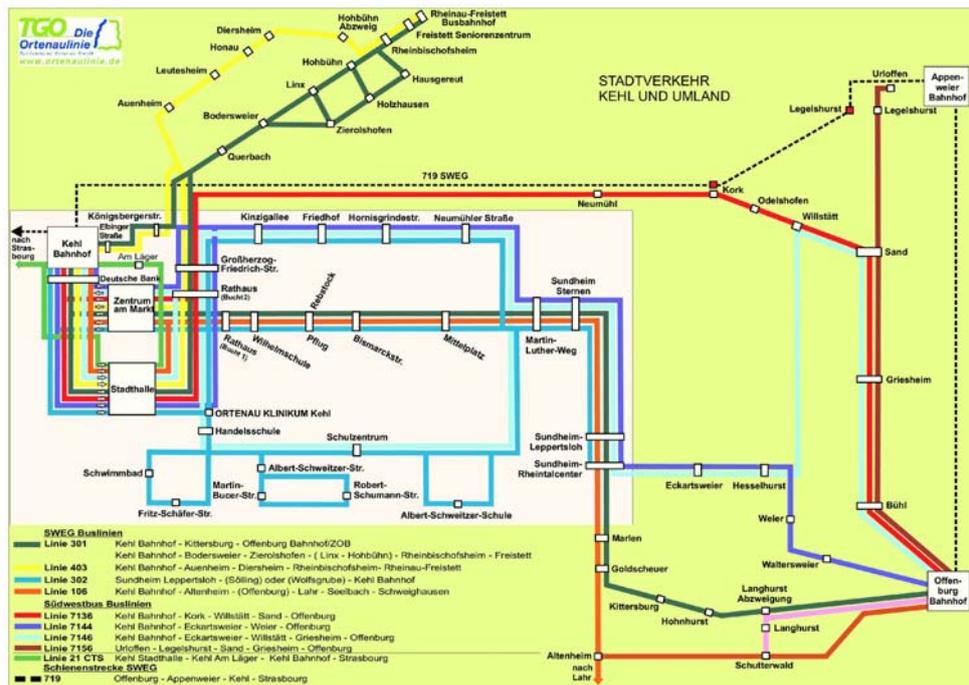


Figure 3: Kehl Linienetzplan Stadtverkehr 2015, SWEG

Nous pouvons noter que ces deux plans - celui de la CTS et celui du SWEG (*Südwestdeutsche Verkehrs-Aktiengesellschaft*) - ont en commun la ligne de Bus 21, ligne qui fait le lien entre les deux villes frontalières.

3.1.2 Atelier n°2

Nous avons mis en place un autre atelier consacré au thème du supermarché. Il a été monté sur deux séances et réalisé à partir des prospectus publicitaires de supermarchés des deux pays, en prenant le soin de s'en tenir aux enseignes présentes à Kehl et Strasbourg¹. L'idée de départ était que les courses dans le pays voisin sont un fait récurrent en région frontalière. De plus, durant nos observations préalables, les apprenants ont souvent fait allusion au fait que les Français

¹ Là encore, il est tout à fait possible dans un contexte d'apprentissage de l'allemand, d'utiliser les mêmes prospectus, en se plaçant bien évidemment dans ce cas là d'un point de vue de Français vers l'Allemagne.

venaient souvent faire leurs courses à Kehl et que cela ne leur plaisait pas forcément. Ainsi nous avons saisi l'occasion de travailler leurs représentations quant aux Français venant « envahir » les magasins pour y faire leurs achats. Puisque l'objectif principal était de travailler avec du matériel de la vie de tous les jours, le prospectus s'y prêtait parfaitement. Avec cet atelier, nous voulions d'une part sensibiliser les apprenants à ce phénomène économique en les faisant comparer les prix, et d'autre part, leur faire découvrir des produits de la région voisine. De cette manière, nous avons pu travailler leurs représentations dans le but qu'ils comprennent ce phénomène, d'autant plus que de nombreux Allemands viennent, eux aussi, faire leurs courses en France, même si c'est pour des raisons autres que le prix¹. Cet objectif principal comprenait des sous-objectifs plus linguistiques, comme travailler les nombres (grâce aux prix) ou la notion de comparaison (moins cher/plus cher). La plupart des apprenants de *fünfte Klasse* avaient déjà assez de vocabulaire pour pouvoir réaliser la comparaison, bien que le programme ne le prévoit que pour l'année scolaire suivante. Ceci justifie ce que nous avançons plus haut, à savoir que les apprenants ont déjà acquis un certain savoir dans la langue-culture cible en arrivant dans le Secondaire, même si cela ne concernait pas tous les apprenants. Nous avons choisi de mettre en place une pédagogie différenciée en élaborant deux fiches élèves, pour ne pas freiner ceux qui en savaient plus, et ne pas frustrer ceux qui en savaient moins.

PRODUITS	Combien ça coûte chez EDEKA ?	Combien ça coûte chez LECLERC ?
	(prix + marque)	(prix + marque)
Les yaourts (m)		
Le gel douche (m)		
Le jus d'orange (m)		
L'eau minérale (f)		

Figure 4: Fiche élève-débutants

¹ Nous pensons notamment aux personnes désirant éviter la consigne des bouteilles.

PRODUITS	Combien ça coûte chez EDEKA ? (prix + marque)	Prix pour comparer 100 ml coûtent ... 1 l coûte... 100 g coûtent...	PRODUITS	Combien ça coûte chez Leclerc ? (prix + marque)	Prix pour comparer 100 ml coûtent ... 1 l coûte... 100 g coûtent...
Les yaourts (m)			Les yaourts (m)		
Le gel douche (m)			Le gel douche (m)		
Le jus d'orange (m)			Le jus d'orange (m)		
L'eau minérale (f)			L'eau minérale (f)		

Figure 5: Fiche élève - intermédiaires

La deuxième séance portait précisément sur le supermarché lui-même, à savoir l'organisation des rayons et ce que l'on y trouve, afin qu'ils puissent s'y repérer seuls ou avec leurs parents.

Au rayon frais		Au rayon hygiène	 Le shampooing
Au rayon épicerie	 Les biscuits	Au rayon boissons	
Au rayon surgelés	 La glace	Au rayon boucherie	 La viande

Figure 6: propre réalisation du memory les rayons du supermarché

Un des résultats majeurs de l'étude sont les nombreuses réactions qu'ont eues les élèves pendant le cours, faisant émerger tout ce qu'ils savaient déjà sur la région dans laquelle ils vivent. Ayant procédé selon une perspective actionnelle, nous n'avons pas systématiquement introduit le vocabulaire censé nouveau pour les élèves (selon les enseignants), ce qui n'a pas posé de problème majeur. Nous expliquons cela par les raisons suivantes: d'une part il s'agissait très souvent d'un travail de groupe, ce qui leur permettait de s'entraider, et d'autre part, une correction des ateliers en fin de séance permettait de revenir éventuellement sur ce qui avait posé problème. Les élèves ont tout aussi bien réussi avec une approche plus inductive, ce que nous avons pu remarquer lors d'un atelier-évaluation que nous avons mis en place à la fin de notre projet. Nous voulions

vérifier si ce qui avait été vu, avait été retenu et compris, et avions pour cela prévu des travaux de groupe pour réutiliser le maximum de choses abordées durant les ateliers sous forme de petits jeux interactifs¹. Le résultat a été un succès, car les élèves ont fait preuve d'une bonne mémorisation. Cela prouve bien que, malgré la difficulté dans laquelle se sont trouvés certains apprenants face à une approche différente de celle à laquelle ils étaient habitués, le chemin a malgré tout été fait: les élèves ont pu travailler leurs représentations sur le voisin, sa langue et sa culture, grâce à des supports de cours authentiques permettant de thématiser la région frontalière tout en apprenant la langue. Deuxièmement, nous avons constaté que ce type d'activité inspirée de leur quotidien, suscitait chez les élèves l'envie de raconter de nombreuses anecdotes personnelles à leurs camarades. Ainsi, s'en est suivi la plupart du temps un dialogue très riche entre nous et les apprenants, faisant resurgir leurs représentations sur le pays voisin, mais révélant aussi leurs besoins linguistiques. En effet, il n'est pas rare de voir des affiches en français dans la ville de Kehl pour annoncer une quelconque manifestation culturelle ou pour indiquer les promotions en cours de certains magasins. Les élèves avaient par conséquent souvent des questions sur ce qu'ils avaient pu remarquer en ville, mais le cours dispensé ordinairement n'y répondait pas, les contraignant à apprendre ce qui se trouvait dans le manuel selon un ordre bien précis, déterminé par les instructions ministérielles.

Le troisième élément clé se dégageant de nos résultats est l'évolution des attitudes des enseignants avec lesquels nous avons coopéré. Au début de l'étude, les enseignants ne comprenaient pas bien le sens que nous voulions donner à une didactique des langues transfrontalière. Ils ont d'abord montré une certaine réticence à proposer un cours différent du leur. Toutefois nous avons pu relever chez eux de nombreuses remarques positives en fin de projet telles que « *es macht den Schülern Spaß* », ou « *Tu fais quelque chose de concret, ça parle de leur quotidien* », ou encore « *Tu leur donnes envie d'en savoir plus* ». Ainsi, nous avons déjà une première certitude quant à la pertinence du projet.

Cependant, si nous n'avions pas donné la parole aux apprenants, cela aurait manqué à notre étude pour appuyer la validité de nos résultats. C'est pour cela que nous leur avons demandé un feedback général sur le projet avant notre départ, afin de voir si, et pour quelle(s) raison(s), les ateliers leur avaient plu. Est revenue plusieurs fois la différence qu'il y a entre ce qui a été fait durant le projet et ce qu'ils ont l'habitude de faire pendant le cours de français, en insistant sur le caractère trop rébarbatif de ce dernier:

¹ Puisqu'il s'agit de la perspective actionnelle, nous ne voulions pas utiliser le jeu de rôle car il ne s'agissait pas de simuler le "je", mais de faire face à des situations réalistes, touchant au quotidien des élèves.

Positiv: nous avons aimer*¹ que vous nous avez donner* des exercices. Ca nous à* plus* de souvent changer de thèmes, et de ne pas toujours faire de la grammaire*

J'ai beaucoup appris, j'ai adoré les theme* que nous avons fait!

Je trouve ca* bien. Ca ma* bien plus*. C'esttait* amusant et intéressant*. On a appris des choses que je ne savais pas par exempel* « le rayon boisson...» Je trouve que vous* avez bien préparer les cours.

Dans les trois extraits précédents se manifeste leur sentiment d'avoir appris quelque chose de nouveau, d'utile et de motivant. Mais ce qui valide notre travail, c'est de constater que de privilégier une approche inductive peut aussi permettre aux élèves de mieux comprendre le contenu du cours. En effet, les thèmes abordés ont provoqué une sorte de déclic chez les apprenants, qui, dans une approche où la grammaire est vue de manière déductive, n'en avaient pas forcément toujours compris le mécanisme. Apprendre en contexte, surtout quand celui-ci se trouve être celui du quotidien, motive les apprenants. Ils apprennent la langue dont ils peuvent avoir besoin au quotidien, et non une langue qu'ils seront peut-être amenés à utiliser un jour. C'est cela même que nous avons cherché à mettre en avant en mettant en place cette didactique qui se démarque de la didactique du FLE (français langue étrangère) ou du DaF (deutsch als Fremdsprache) par son objectif (Bufe, 2001: 306). La langue est apprise comme un besoin immédiat dans une perspective avant tout régionale.

En guise de conclusion

Les exemples d'ateliers ainsi que les réactions des apprenants nous ont permis de mettre en lumière les différents aspects de l'application concrète d'une didactique des langues transfrontalière. Les éléments en sont les suivants:

- la verbalisation du quotidien transfrontalier des élèves ;
- la mise en place d'une pédagogie différenciée (afin de correspondre au public) ;
- une approche par tâches, basée sur le sens ;

Ces trois points ne sont actuellement pas pris en compte dans l'enseignement dispensé dans l'établissement où nous avons mené notre étude, puisqu'y est en œuvre une méthodologie traditionnelle basée sur l'enseignement/apprentissage de la grammaire. Les apprenants ressentent une différence majeure entre les ateliers proposés et le cours habituel. Cette différence réside selon eux dans la variété des thèmes choisis pour nos ateliers, qu'ils ont jugés utiles et intéressants, et qui se démarquaient du cours de grammaire dépourvu de tout contexte. On regrettera que soit suivie une méthodologie désuète, alors que la méthodologie actionnelle offrirait de nombreuses idées en cours de langue du voisin.

¹ Nous avons choisi de laisser les fautes d'orthographe des élèves que nous avons annotées d'un astérisque.

Notre étude aura permis de compléter les travaux de Raasch (2002, 2005, 2008) et de proposer des pistes de réponses à cette problématique. De nouvelles recherches pourraient s'intéresser à la continuité entre les études déjà menées au niveau du primaire, et celles à poursuivre dans le secondaire. Toutefois, nous entendons bien qu'il s'agit ici d'une étude de cas précise, qui se limite à seulement cinq classes d'un même niveau d'un *Gymnasium*. En guise de perspective de recherche, nous avons l'intention de mener une analyse des besoins et des représentations chez les élèves du secondaire des deux côtés de la frontière dans l'espace du Rhin Supérieur, afin de nous aider à aller plus loin. Ainsi l'objectif serait de voir dans quelle mesure elle serait applicable respectivement des deux côtés de la frontière, parce qu'il est fort probable qu'il faille enseigner de manière différente de chaque côté. Affaire à suivre...

Bibliographie

- Abdallah-Preteille, Martine. (2013). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.
- Bufe, Wolfgang. (2001). Didactique des langues en région frontalière, frontière de la didactique? *Etudes de linguistique appliquée* [en ligne], 123-124, 305-312. Consulté le 17 novembre 2014. Disponible sur: http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=ELA_123_0305
- Breugnot, Jacqueline. (2012). La construction des espaces frontaliers européens: entre dynamisme et résistances. *Alstertice, Revue Internationale de la Recherche Interculturelle* [en ligne], 2 (1), 67-78. Consulté le 20 février 2015. Disponible sur: http://journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/Breugnot_Alterstice2%281%29/pdf
- Dubost, Jean & Lévy, André. (2003). Recherche-action et intervention. Dans Barus-Michel, Jacqueline, Enriquez, Eugène et Lévy, André. *Vocabulaire de Psychosociologie* (pp. 391-416). Références et positions. Paris : Éres.
- Funke, Peter. (1995). L'interaction interculturelle et le processus de compréhension d'une culture étrangère. Dans Abdallah-Preteille, Martine & Thomas Alexander (dir.), *Relations et apprentissages interculturels* (pp. 81-95). Paris: A. Colin.
- Galisson, Robert & Coste Daniel. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Collection «F», Paris : Hachette.
- Geiger-Jaillet, Anemone (dir.). (2010). *Lehren und lernen in deutschsprachigen Grenzregionen*. Bern: Peter Lang.
- Kliwer, Annette. (2005). Konzepte zu einem interregionalen Literaturunterricht am Oberrhein und seine Konsequenzen für die Deutschlehrerbildung. Dans Denk, Rudolf (dir.), *Nach Europa unterwegs. Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachigkeit* (pp. 191-208). Herbolzheim: Centaurus.
- Pluskwa, Dominique, Willis, Dave, Willis, Jane. (2009). L'approche actionnelle en pratique : la tâche d'abord, la grammaire ensuite! Dans *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 205-232). Paris : Editions Maison des langues.
- Putsche, Julia. (2011). Identité(s) plurilingue(s) face à l'enseignement bilingue - réflexion sur la situation des enfants bilingues issus de l'immigration face à l'enseignement bilingue à l'école primaire. *Synergies pays germanophones n°4* [en ligne]. 81-96. Consulté le 17 février 2015. Disponible sur: <http://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones4/Putsche.pdf>
- Putsche, Julia. (2013). « Meine Vorstellung war, dass es viel stärker wäre ». Berufliches Selbstverständnis von zukünftigen Fremdsprachenlehrer/innen in einer Grenzregion. *Babylonia, Zeitschrift für den Unterricht und die Ausbildung der Sprachen* [en ligne], 1/2013, 64-70. Consulté le 20 février 2015. Disponible sur: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2013-1/Baby2013_1Putsche.pdf

Raasch, Albert. (2002). L'Europe, les frontières et les langues. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue [en ligne]. Consulté le 17 mai 2014. Disponible sur:

<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/RaaschFR.pdf>

Raasch, Albert. (2005). Grenzkompetenz – ein Weg nach Europa. Wissenschaften von der Sprache und Kontextwissenschaften im Gespräch. Dans Denk, Rudolf (dir.), *Nach Europa unterwegs. Grenz-überschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachigkeit* (pp. 119-129). Herbolzheim: Centaurus.

Raasch, Albert. (2008). Von Baden-Württemberg nach Europa und zurück Sprachenlernen und Sprachenlehren als sprachopolitisches Handeln. Dans Windmüller Florence (dir.), *Synergies Pays germanophones n°1. L'enseignement bi-plurilingue: Educations, compétences, stratégies d'apprentissage* (pp. 21-40). Avinus : Berlin.

Reitel, Bernard. (2007). Les agglomérations transfrontalières: des systèmes urbains en voie d'intégration? Les espaces urbains de la « frontière » du territoire français. *Geographica Helvetica* [en ligne], 62, 5-15. Consulté le 23 février 2015. Disponible sur:

<http://www.geogr-helv.net/62/5/2007/gh-62-5-2007.pdf>

Strauss, Anselm Leonard. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.

Caroline Pernot

avec la collaboration des membres du GLFA
et des étudiants de l'Université de Lorraine – Metz
Coordination : Maurice Kauffer

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

Microstructure de *Das lasse ich mir nicht zweimal sagen*

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

FORME ET SYNTAXE

Variantes : L'ALS se construit également avec d'autres verbes que *lassen* : on rencontre des ALS formés avec *wollen ... lassen, müssen* et *brauchen* : *Das will er sich nicht zweimal sagen lassen ; Ihm muss man das nicht zweimal sagen ; Das braucht man mir nicht zweimal (zu) sagen.*

Figement : L'ALS peut s'employer à toutes les personnes du singulier et du pluriel, de préférence à la 1^{ère} et à la 3^{ème} personne. De plus, il peut s'employer à tous les temps de l'*Indikativ* et du *Konjunktiv* (exemples : *Das ließ ich mir nicht zweimal sagen ; Das würde ich mir nicht zweimal sagen lassen ; Das hätte ich mir nicht zweimal sagen lassen.*)

Configurations syntaxiques : L'adverbe temporel peut occuper la première place de l'ALS : *Zweimal lasse ich mir das nicht sagen.* L'ALS est employé de manière privilégiée comme énoncé indépendant. Bien que cela ne soit pas attesté dans notre corpus, l'ALS peut accueillir un groupe verbal dépendant : *Ich lasse mir nicht zweimal sagen, dass... ; Das lasse ich mir nicht zweimal sagen, dass... ; Dass..., lasse ich mir nicht zweimal sagen.* Par ailleurs, puisqu'il réfère à un énoncé de l'interlocuteur, il comporte un pronom anaphorique (*es* ou *das* ou plus rarement *so was*). Il peut également contenir soit la répétition du propos de l'interlocuteur, soit la reformulation de son propos : – „*Sie sind entdeckt, bringen Sie sich sofort in Sicherheit!*“ [...] *Er ließ sich die Warnung nicht zweimal sagen.*

SENS / FONCTIONS

Type d'acte : L'ALS indique un acquiescement vif et empressé.

Fonctions :

- L'ALS est employé en réaction à une proposition. Le locuteur l'accepte et signifie qu'elle est particulièrement la bienvenue.
- L'ALS est employé en réaction à un ordre ou un conseil. Le locuteur indique qu'il s'empressera de donner suite à l'injonction qui lui est faite ou de suivre le conseil qui lui est donné.

Concurrents :

- Fréquents : *da brauche ich nicht lange (zu) überlegen ; und wie ; und ob.*
- Occasionnels : *aber sehr gerne! ; abgemacht! ; aber so was von X! da lasse ich mich direkt darauf ein ; ja natürlich.*

USAGE

Registre : Standard.

Contraintes d'usage : L'ALS est employé uniquement en réaction à un énoncé auquel il fait référence. Le pronom *das* est anaphorique. L'ALS est le plus souvent employé comme réponse seule. Occasionnellement, il l'est de manière partiellement redondante : *Das lasse ich mir nicht zweimal sagen. Ich bin gerne mit von der Partie!*

Partenaires privilégiés : L'ALS peut être enrichi de particules illocutoires ou d'adverbes modaux : *Das lasse ich mir doch / natürlich nicht zweimal sagen.*

ÉQUIVALENTS

- Fréquents : *il ne faut pas me le dire deux fois.*
- Occasionnels, formés avec le verbe *dire* et ses dérivés : *je ne me le fais pas dire deux fois/redire ; tu/il/on/vous/ils n'a pas besoin de me le dire deux fois / de me le redire.*
- Occasionnels, sans le verbe *dire* : *il n'y a pas à hésiter ; j'ai répondu tout de suite présent ; je ne me suis pas fait prier (longtemps), je ne vais pas me faire prier (longtemps) ; je ne me le suis pas fait répéter ; je n'hésite pas longtemps ; j'en profite ; je saute sur l'occasion.*
- Occasionnels, sans le verbe *dire* et ne pouvant pas s'employer au présent de l'indicatif : *ça n'est pas tombé dans l'oreille d'un sourd.*

PLAN :

I. APPROBATION D'UNE PROPOSITION

1. La proposition de l'interlocuteur est explicite
2. La proposition de l'interlocuteur est implicite

II. APPROBATION D'UNE INJONCTION OU D'UN CONSEIL

1. L'injonction ou le conseil est explicite
2. L'injonction ou le conseil n'est pas formulé directement

DESCRIPTION DETAILLEE DES FONCTIONS ET EMPLOIS

I. APPROBATION D'UNE PROPOSITION

1. La proposition de l'interlocuteur est explicite

Auf einen neuen Befehl des jungen Seemanns wurden nun die Segel gerefft [...]. „Wenn Sie jetzt an Bord kommen wollen, Herr Morrel, so kann Ihnen Herr Danglars, Ihr Rechnungsführer – er kommt gerade aus seiner Kabine – jede gewünschte Auskunft geben. [...]"

Der Reeder ließ sich's nicht zweimal sagen. Er ergriff ein Seil, das Dantès ihm zuwarf, und erkletterte mit einer Behendigkeit, die einem Seemann Ehre gemacht hätte, die Leiter, die an die Schiffsflanke festgenäsel war.

Man kann drauf Klavier spielen, Spanisch lernen, puzzeln, die sekundlich aktualisierten Spritpreise im Blick haben oder einen Bibelstellenfinder nutzen. Externe Entwickler sind eingeladen, für das iPhone noch mehr Blödsinn zu entwickeln, **und das lassen sie sich nicht zweimal sagen.** (*Die Zeit*, 23.09.2008, Corpus DWDS-Zeitkorpus/-)

Und weil nun gerade die Gelsenkirchener Kinder so brav und in der Schule so fleißig waren, läßt er in unserer Stadt die Hochzeit

Au dernier commandement, toutes les voiles s'abaissèrent [...].

– Et maintenant, si vous voulez monter, Monsieur Morrel, dit Dantès voyant l'impatience de l'armateur, voici votre comptable, M. Danglars, qui sort de sa cabine, et qui vous donnera tous les renseignements que vous pouvez désirer. [...]

L'armateur ne se le fit pas dire deux fois. Il saisit un câble que lui jeta Dantès, et, avec une dextérité qui eût fait honneur à un homme de mer, il gravit les échelons cloués sur le flanc rebondi du bâtiment [...]. (ADC 7/9)

On peut jouer du piano dessus, apprendre l'espagnol, faire des puzzles, contrôler le prix du carburant, actualisé à la seconde près ou encore chercher une citation de la Bible. Des programmeurs externes sont invités à développer de nouveaux gadgets futiles pour les iPhones – **pas besoin de le leur dire deux fois.**

Et puisque les enfants de Gelsenkirchen étaient si sages et suivaient si bien à l'école, il organise le mariage dans notre ville et

feiern, und zu Alsberg, wo das Fest stattfindet, hat er alle Kinder eingeladen. **Die haben es sich natürlich nicht zweimal sagen lassen.** (FVD/-)

(un blog de littérature annonce un jeu concours, ce à quoi réagit un lecteur)

– [es] findet auch dieses Jahr wieder die Aktion ‚Blogger schenken Lesefreude‘ statt [...]. Das Los entscheidet unter allen Kommentatoren über den glücklichen Gewinner. Am 25.04. wird er gezogen und benachrichtigt. [...]

– **Das lasse ich mir nicht zweimal sagen.** Ich bin gerne mit von der Partie! Ich drücke uns allen die Daumen (Literatourismus/-)

invite tous les enfants à l’Alsberg, là où se déroule la fête. **Ils ont bien sûr tout de suite répondu présent.**

– Cette année, vous retrouverez le jeu concours « Des livres pour le plaisir ». [...] Le gagnant sera tiré au sort parmi tous ceux qui auront posté un commentaire. Le tirage et l’information au gagnant auront lieu le 25.04. [...]

– **Il n’y a pas à hésiter** : je suis partante ! Bonne chance à nous tous.

2. La proposition de l’interlocuteur est implicite

Le locuteur infère de l’avis, de la prise de position, quelquefois d’un geste ou d’un acte, de son interlocuteur une proposition qu’il accepte en employant l’ALS.

„Ich würde“, sage ich zu Keran, „mit dir lieber morgen mit ausgeruhtem Kopf über das Ganze reden.“

„Oh, nein, das ganz bestimmt nicht! Lieber Beleidigungen als dein Schweigen!“

Das lasse ich mir nicht zweimal sagen. Beleidigungen – davon wird er seine Dosis abbekommen. In allen Farben!

Sie hat mich indessen noch einmal von oben bis unten geprüft und sagt kurz: „Kann ich Sie nicht auch haben?“ Vor dreißig Jahren **hätte das schöne Geschöpf mir das nicht zweimal sagen müssen.** Sie konnte gar nicht begreifen, daß ich dankend verneinte. (KKD -/-)

– Hallo Malte, wir sind immer offen für konkrete Themenvorschläge. Also?...

– Okay, mein Vorschlag: ein ordentlich geführter Twitteraccount [...] mit redaktioneller Betreuung

– Hallo Malte, danke dir, dachten schon da kommt nichts mehr. Und ob du’s glaubst

– Je préférerais, dis-je à Keran, te parler de tout cela demain, à tête reposée.

– Ah ça, sûrement pas ! Plutôt des injures que ton silence !

Je ne me le fais pas dire deux fois. Des injures, il va en avoir sa dose. Des vertes et des pas mûres ! (FDV 257/293)

Néanmoins, elle m’a jaugé une seconde fois de la tête aux pieds et me lance : « Et vous, je ne pourrais pas vous avoir ? » Il y a trente ans, **la belle enfant n’aurait pas eu besoin de me le dire deux fois.** Elle n’a absolument pas compris que je refuse.

– Salut Malte, on est toujours ouvert à ce genre de propositions concrètes. Tu dirais quoi alors ?...

– OK, voici ce que je propose : un compte twitter qui tient la route [...] avec une modération rédactionnelle.

– Salut Malte, merci, on pensait déjà que tu

oder nicht: in Sa- chen Twitter arbeiten wir gerade an einem neuen Konzept.
– Sorry, bin nicht 24/7 am PC, aber wenn ihr offen für solch Vorschläge seid, **lasse ich mir es doch nicht zweimal sagen**. Freut mich das zu hören, dann bin ich mal gespannt! (Netclub/-)

[Die historische Attraktion] lockte das Geschäft. **Italiens Unternehmer** (den ausländischen kam es nicht zu Ohren) **ließen sich die Vorzüge nicht zweimal sagen**. Sie siedelten [...] im Bezirk Assisi an oder wickelten ihre Geschäfte über Briefkastenfirmen ab. (*Die Zeit*, 16.04.1971, Corpus DWDS-Zeitkorpus/-)

Ohne daß indessen die patriotische Begeisterung nachließ, hörte die Rue des Rosiers mit einem Schlag auf, ihre Söhne in das Werbebüro zu schicken. Und viele der bereits Angenommenen stießen Seufzer der Erleichterung aus, als sie erfuhren, die ersten Büros seien nicht amtlich gewesen, die erste Meldung zähle nicht, man habe sich für die richtige Meldung jetzt an andere Büros zu wenden; **das ließen sie sich nicht zweimal sagen** und kehrten endgültig in ihre Löcher zurück.

Als Spitzer mich endlich wieder aus dem Versteck herausholte und mit der Bronze in der Hand fand, sagte er mir, ich möge das dumme Ding rasch wieder fortlegen, er sei mit dieser Fälschung hintergangen worden. **Das ließ ich mir nicht zweimal sagen**, und als ich wieder in Berlin war, bat ich Lippmann, der bald darauf nach Paris ging, ihm die Büste „als modernes Dekorationsstück“ für einen Freund abzukaufen. (WBM -/-)

n'allais plus nous répondre. Et tu ne vas pas le croire : on est en train de travailler à un nouveau concept twitter.

– Désolé, je ne suis pas non-stop devant mon ordinateur, mais si vous êtes ouverts à ce genre de propositions, alors **c'est bon, je ne vais pas hésiter longtemps !** Super, je suis impatient de voir ce que ça va donner.

L'attraction historique était un point d'attraction pour les affaires. En entendant parler de ces avantages, **les entrepreneur italiens** (les étrangers n'en eurent pas vent) **n'hésitèrent pas longtemps**. Ils vinrent s'installer dans la région d'Assise et développèrent leurs activités au travers d'entreprises fictives.

Du coup, la rue des Rosiers, sans rien perdre de son enthousiasme patriotique, cessa net d'envoyer ses fils aux bureaux de recrutement. Et nombreux furent ceux qui, déjà inscrits, poussèrent un soupir de soulagement quand ils apprirent que les premiers bureaux n'avaient rien d'officiel, que la première inscription comptait pour du beurre, qu'il fallait s'adresser maintenant à d'autres bureaux pour une vraie inscription ; **ils en profitèrent** pour rentrer définitivement dans leur trou. (RIF 255/384-385)

Lorsque Spitzer vint enfin me libérer de ma cachette et me trouva tenant le bronze dans mes mains, il m'enjoint de reposer cet objet ridicule : il avait été, ajouta-t-il, trompé, c'était un faux. **Ça n'était pas tombé dans l'oreille d'un sourd**. Lorsque je revins à Berlin, je priai Lippmann, qui devait partir peu après à Paris, de lui acheter ce buste et de le vendre à un ami en tant que « pièce de décoration moderne ».

II. APPROBATION D'UNE INJONCTION OU D'UN CONSEIL

1. L'injonction ou le conseil est explicite

(la narratrice parle d'une scène de ménage qui s'est soldée par une rupture)

Sie hat heute abend einen Anfall gekriegt, weil er mit Ihnen beim Essen war. Einen echten hysterischen Tobsuchtsanfall, richtig mit Tränen und Kofferpacken. Und die gepackten Koffer, das waren die von Hugo; sie hat ihn aufgefordert, das Haus sofort zu verlassen. Und **Hugo ist nicht der Typ, der sich so was zweimal sagen läßt**. Sie kennen ihn ja...

Bernd Kaufmann [...] wollte [Barenboim] für die Goethestadt gewinnen, gelte es, was es wolle. Barenboims Reaktion [...]: Verschaffen Sie mir eine Gruppe junger israelischer und arabischer Musiker – dann komme ich für einen Workshop nach Weimar!

Das ließ Kaufmann sich nicht zweimal sagen, und schon die überwältigende Resonanz auf die erste in der Presse zwischen Tel Aviv, Kairo, Tunis und Beirut geschaltete Anzeige sprengte alle Vorstellungen und Dimensionen. [...] Wenig später schlug die Geburtsstunde des West-Eastern Divan Orchestra. (*Deutschland*, 14-16/14-16)

Ruhe ist oberste Bürgerpflicht, staatstragenden Gemeinsinn zu entwickeln Aufgabe aller preußischen Künstler. **Lenné muß man das nicht zweimal sagen**. Sein Leben lang wird er sich zur Julirevolution, zu Bürgerunruhen, Barrikaden, Forderungen nach Pressefreiheit, Weberaufstand [...] nicht äußern. (*Die Zeit*, 30.07.1993, Corpus DWD-Zeitkorpus/-)

„Was machst du auf meinem Grundstück?“ Der Kerl hat mich im Nacken und schüttelt mich, als wäre ich eine nasse Katze.
„Blödes Gör!“ Der Kerl lässt mich [...] los.

Elle a fait une crise ce soir parce qu'il était allé au restaurant avec vous, une vraie crise d'hystérie, avec larmes et bagages ! Les bagages, c'était ceux de Hugo, qu'il était prié de faire dans l'instant et **ce n'est pas le genre d'homme à se faire dire deux fois ces choses-là**, vous le connaissez... (BGT 85/104)

Bernd Kaufmann [...] voulait attirer [Barenboim] dans la ville de Goethe – à n'importe quel prix. « Trouvez-moi un groupe de jeunes musiciens israéliens et arabes – alors je viendrai à Weimar pour un atelier », a avancé Barenboim [...].

Kaufmann ne se l'est pas fait dire deux fois et l'accueil reçu par la première annonce parue dans la presse, entre Tel Aviv, Le Caire, Tunis et Beyrouth, a largement dépassé l'imagination. [...] Peu après est né le West-Eastern Divan Orchestra [...].

Maintenir le calme est le commandement suprême des citoyens, tous les artistes prussiens ont pour devoir de développer le sens de l'intérêt collectif, pilier de l'Etat. **Lenné n'est pas homme à se le faire dire deux fois**. Sa vie durant, il restera silencieux à propos de la Révolution de Juillet, les mouvements de révolte populaire, les barricades, les revendications pour la liberté de la presse, la révolte des tisserands [...].

« Qu'est-ce que tu fabriques sur mon terrain ? » Le gars m'a attrapé par la nuque et me secoue comme si j'étais un chat mouillé.

„Mach, dass du wekommst!“
Oh, **das braucht er mir nicht zweimal sagen!**

Ich bin so schnell wieder auf der Straße und die lange Straße runter bis zur Kreuzung, dass ich fast in einen Lastwagen reinrenne. (DHM, pas de pagination/-)

(l'article couvre la Fashion Week de Berlin)

„Mach was Schönes“, lautete das Motto der Herbstkollektion von Lala Berlin. **Das ließen sich die Designer nicht zweimal sagen.** Die Highlights der Fashion Week im Überblick. (*Die Zeit*, 17.01.2014, Corpus DWDS-Zeitkorpus/-)

„Ja, nun tu mir einen Gefallen: sie haben mir hier Zwetschgen hingebacht. Ich habe vier gegessen, ich weiß nicht: ich kann sie nicht herunterkriegen. Nun iss du schnell die Zwetschgen auf!“

Na, **ich hab mir das nicht zweimal sagen lassen**, denn ich aß die gern. (Corpus DBGD, Zwirner-Korpus/-)

(une personne, aux yeux bandés, est emmenée chez son ravisseur)

Dann sagte eine Stimme in gutem Französisch, das nur einen etwas fremdländischen Tonfall hatte: „Sie sind willkommen, mein Herr. Nehmen Sie nun Ihr Tuch von den Augen.“

Franz ließ sich's natürlich nicht zweimal sagen. Er sah sich einem etwa vierzigjährigen Manne gegenüber [...]

Da blickte ihn die Herzogin an und erriet, was er dachte.

„Aha, Herr Ludovico, Sie großer Poet, Sie möchten Ihre Schenkung schwarz auf weiß haben! Holen Sie mir schleunigst einen Bogen Papier.“ **Diesen Befehl ließ sich Ludovico nicht zweimal sagen**, und dann schrieb die Herzogin eigenhändig einen ausführlichen Schuldbrief, den sie ein Jahr zurückdatierte und in dem sie erklärte, sie

« Sale gosse ! » Le gars me lâche. « Et file, maintenant ! »

Oh, **il n'a pas besoin de me le redire !**

Je me retrouve si vite dans la rue et je cours tellement vite jusqu'au croisement, au bout de cette longue rue, que je fonce presque dans un camion.

Le mot d'ordre de la collection d'automne de Lala Berlin était « Fais quelque chose de beau ». **Les designers ont sauté sur l'occasion.** Découvrez les temps forts de la Fashion Week.

« Ecoute, rends-moi service : ils m'ont apporté des quetsches. J'en ai mangé quatre, je ne sais pas : j'arrive pas à les avaler. Alors mange-les vite, toi, les quetsches, et finis-les ! »

Eh bien, **je ne me suis pas fait prier**, car j'aime les quetsches.

[...] Une voix dit en bon français, quoique avec un accent étranger :

– Vous êtes le bienvenu chez moi, monsieur, et vous pouvez ôter votre bandeau.

Comme on le pense bien, **Franz ne se fit pas répéter deux fois cette invitation** ; il leva son mouchoir, et se trouva en face d'un homme de trente-huit à quarante ans [...] (ADC 395/228)

La duchesse le regarda et devina sa pensée.

– Ah ! Monsieur Ludovic le grand poète, vous voulez une donation par écrit : courez me chercher une feuille de papier.

Ludovic ne se fit pas répéter cet ordre, et la duchesse écrivit de sa main une longue reconnaissance antidatée d'un an, et par laquelle elle déclarait avoir reçu, de Ludovic

habe von Ludovico San-Micheli die Summe von achtzigtausend Franken erhalten und habe ihm als Faustpfand dafür das Landgut La Ricciarda verpfändet.

San-Micheli la somme de 80000 francs, et lui avoir donné en gage la terre de la Ricciarda. (StC 373/326)

2. L'injonction ou le conseil n'est pas formulé directement

L'injonction ou le conseil de l'interlocuteur est formulé à mots couverts, de manière indirecte, ou peut même s'exprimer de façon non verbale.

„Wenn dein Gaul imstande wäre, im Galopp zu gehen, dann würde ich dir sagen: Reite einmal bis zum Waldrand und sieh nach, ob jemand auf dem freien Felde draußen ist.“ **Fabrizio ließ sich das nicht zweimal sagen.** Er riß einen Zweig von einem Pappelbaum, rupfte die Blätter ab und fing an, aus Leibeskräften auf seine Mähre loszudreschen.

« Si ton cheval était capable de galoper, je te dirais : pousse en avant jusqu'au bout du bois, vois s'il y a quelqu'un dans la plaine. » **Fabrice ne se le fit pas dire deux fois**, il arracha une branche à un peuplier, l'effeuilla et se mit à battre son cheval à tour de bras. (StC 39/42)

Da gab er das Zeichen, das Monsieur de Nançay nicht entgangen war und das de Mouy sagen sollte: „Sie sind entdeckt, bringen Sie sich sofort in Sicherheit!“ De Mouy verstand die Handbewegung [...]. **Er ließ sich die Warnung nicht zweimal sagen**, sondern verlor sich in der Menge und verschwand.

Ce fut en ce moment qu'il fit le geste qu'avait surpris M. de Nancey, et qui, dans la langue des signes, voulait dire : « Vous êtes découvert, sauvez-vous à l'instant même. » De Mouy comprit ce geste [...]. **Il ne se le fit pas dire deux fois**, il se perdit dans la foule, et disparut. (ADR2 130/504)

(deux personnes tentent de convaincre une troisième de signer un document)

„Dieser Vergleich“, sagte er, „ist für Sie sehr ehrenvoll. Ich sehe nicht, worin... [...]“ Aber als er merkte, daß Cripure ihm gar nicht zuhörte, wandte er sich Maja zu, und sein Blick fragte: Was tun? Versuchen Sie es jetzt!

Maja ließ sich das nicht zweimal sagen.

„Mach keine Geschichten“, rief sie mit grollender Stimme und trat abermals einen Schritt auf Cripure zu. „Du wirst unterschreiben!“

– Ce procès-verbal, continua-t-il, est pour vous très honorable. Je ne vois pas en quoi... [...] Mais se rendant compte qu'il parlait dans le vide, il se tourna vers Maïa et son regard dit clairement : « Que faire ? A votre tour, essayez ! »

Maïa ne se le fit pas redire.

– Pas tant d'histoires, s'écria-t-elle d'une voix grondante, en faisant un nouveau pas vers Cripure. Tu vas signer ! (LGS 572/535)

BILAN

SENS ET EMPLOIS :

a) Bien que le verbe *sagen* soit un verbe du dire, on observe que l'ALS peut s'employer en réaction à une proposition, un ordre ou un conseil non verbal :

Da gab er das Zeichen, das Monsieur de Nançay nicht entgangen war und das de Mouy sagen sollte: „Sie sind entdeckt, bringen Sie sich sofort in Sicherheit!“
De Mouy verstand die Handbewegung [...].
Er ließ sich die Warnung nicht zweimal sagen, sondern verlor sich in der Menge und verschwand.

Ce fut en ce moment qu'il fit le geste qu'avait surpris M. de Nancey, et qui, dans la langue des signes, voulait dire : « Vous êtes découvert, sauvez-vous à l'instant même. »

De Mouy comprit ce geste [...]. **Il ne se le fit pas dire deux fois**, il se perdit dans la foule, et disparut. (ADR2 130/504)

b) Le locuteur peut employer l'ALS en réaction à une proposition qu'il suppose chez son interlocuteur, comme dans l'occurrence suivante, où le locuteur prête des intentions à son interlocuteur qui n'a pourtant formulé aucune proposition :

Als Spitzer mich endlich wieder aus dem Versteck herausholte und mit der Bronze in der Hand fand, sagte er mir, ich möge das dumme Ding rasch wieder fortlegen, er sei mit dieser Fälschung hintergangen worden.
Das ließ ich mir nicht zweimal sagen, und als ich wieder in Berlin war, bat ich Lippmann, der bald darauf nach Paris ging, ihm die Büste „als modernes Dekorationsstück“ für einen Freund abzukaufen. (WBM -/-)

Lorsque Spitzer vint enfin me libérer de ma cachette et me trouva tenant le bronze dans mes mains, il m'enjoignit de reposer cet objet ridicule : il avait été, ajouta-t-il, trompé, c'était un faux. **Ça n'était pas tombé dans l'oreille d'un sourd**. Lorsque je revins à Berlin, je priai Lippmann, qui devait partir peu après à Paris, de lui acheter ce buste et de le vendre à un ami en le présentant comme un « objet de décoration moderne ».

c) L'ALS est déjà attesté à la fin du 18^e siècle :

Faust. Nun, Bruder Eremit, wir haben aufgetischt, **laßt es euch nicht zweymal sagen**, und greift zu. (FKF -/-)

Faust. Eh bien, Frère Eremite, la table est mise, **ne vous faites pas prier** et servez-vous.

AMBIGUITÉS :

a) L'ALS est formellement proche d'un autre ALS, lequel se rapporte bien au contraire à une personne hésitante, scrupuleuse ou peu hardie : *Er lässt es sich zweimal sagen, ihm muss man (auch) alles zweimal sagen.*

„[...] Paul, ich rede mit Lauren. Vertrau mir, bitte.“

„Arthur, du bist vollkommen übergeschnappt. Wir müssen sofort aufhören mit diesem Unsinn, du brauchst Hilfe!“

Jetzt wurde Arthur laut.

„**Dir muß man auch alles zweimal sagen.** Heiliger Strohsack, vertrau mir doch einfach, das ist alles, worum ich dich bitte!“

– [...] Paul, je parle à Lauren. Je te demande de me faire confiance.

– Arthur, tu es complètement givré. Il faut arrêter tout de suite cette histoire, tu as besoin d'aide.

Arthur haussa le ton.

– **Il faut tout te dire en deux fois.** Bon sang, je te demande seulement de me faire confiance ! (MLV 142/142)

b) L'ALS est également proche, d'un point de vue formel, de l'ALS (*von dir/ihm etc...*) *lasse ich mir nichts sagen.* Il est employé en réaction à une proposition, mais surtout un ordre ou un conseil que le locuteur réfute et n'accepte pas ; de plus, il peut être employé pour renvoyer au trait de caractère d'une personne non crédule ou difficile à influencer.

Wie wohl die meisten seiner Kameraden spielte er, als er noch ein Junge war, mehr oder weniger bewußt seine Rolle, bemühte sich, vor den anderen als der zu erscheinen, der er gern gewesen wäre. Nur hatte er sich die Rolle eines kleinen Lumpen ausgesucht, eines zynischen jungen Bummlers, **der sich nichts sagen läßt.**

Comme la plupart de ses camarades, sans doute, lorsqu'il était un gamin, il jouait un rôle, plus ou moins consciencieusement, s'efforçant de se montrer aux autres comme il aurait voulu être. Or, le rôle qu'il avait choisi était celui d'une petite crapule, d'une jeune gouape cynique **qui ne s'en laisse pas raconter.** (GSD 749/48)

BILAN SUR LES EQUIVALENTS

a) Outre le trait sémantique du dire, la plupart des équivalents français contiennent le trait sémantique de la répétition, avec des adverbes tels que *deux fois* ou les verbes *redire* ou *répéter*.

b) D'autres équivalents n'ont pas le trait du dire. L'équivalence repose alors sur l'expression d'une temporalité courte : *il n'y a pas à hésiter ; je n'hésite pas longtemps ; je saute sur l'occasion.* Dans d'autres cas, l'équivalence de

traduction est axée sur l'expression de l'intérêt que le locuteur perçoit : *ça n'est pas tombé dans l'oreille d'un sourd ; j'en profite ; je saute sur l'occasion ; je ne vais pas me faire prier*. Ces derniers équivalents ont une orientation argumentative positive : ils ne peuvent s'employer que suite à une proposition, un ordre ou un conseil qui est favorable à l'interlocuteur. Leur emploi serait donc impropre dans les cas où les propos de l'interlocuteur contrecarrent les projets ou vues du locuteur.

Références des sources

a) Ouvrages

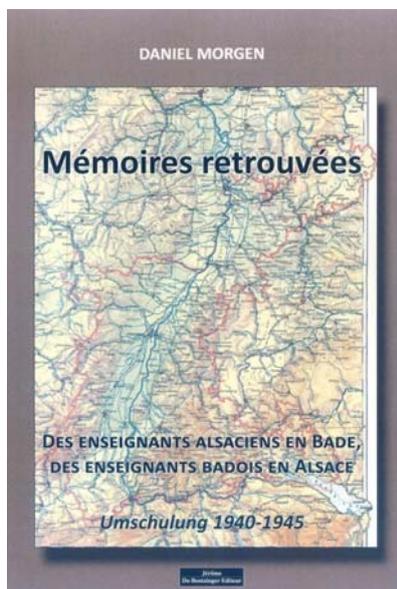
- ADR2 : Dumas, A.: *La reine Margot*, Tome 2. Paris: Club de l'honnête homme, 1978. / Traduction allemande: *Die Bartholomäusnacht*. München: Wilhelm Heyne Verlag, 1995.
- ADC : Dumas, A.: *Le comte de Monte-Cristo*. Paris: Garnier, 1956. / Traduction allemande par A. Benzion: *Der Graf von Monte-Christo*. Leipzig: Josef Singer Verlag, 1923.
- BGT : Groult, B.: *Les trois quarts du temps*. Paris: Grasset & Fasquelle, 1983. / Traduction allemande par I. Kühn: *Leben will ich*. München: Knaur, 1984.
- Deutschland : *Deutschland. Forum für Politik, Kultur und Wirtschaft*. 2008/2, April/Mai.
- DHM: Mueller D. H., *Die Chaosschwester gegen den Rest der Welt!* München, cbj, 2014. (édition en ligne, google books).
- FDV : Dorin, F.: *Les vendanges tardives*. Paris: Plon, 1997. / Traduction allemande par C. Filius-Jehne et Christiane Schoelzel: *Späte Früchtchen*. Berlin: Ullstein, 1998.
- GSD : Simenon, G.: *Dimanche*. In: *Tout Simenon* 9. Paris: Omnibus, 2003. / Traduction allemande par H.-J. Wille et B. Klau: *Sonntag*. Zürich: Diogenes, 2001.
- LGS : Guilloux, L.: *Le sang noir*. Paris: Gallimard, 1980. / Traduction allemande par K. Heinrich: *Schwarzes Blut*. Berlin: Verlag Volk und Welt, 1973.
- MLV : Lévy, M.: *Et si c'était vrai ...* Paris: Laffont, 2000. / Traduction allemande par A. Thoma: *Solange du da bist*. Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag, 2003.
- RIF : Ikor, R.: *Les Fils d'Avrom*. Paris: Club français du livre, 1956. / Traduction allemande par E. Sander et W. von Grünau: *Die Söhne Abrahams*. München: Kindler, 1957.
- StC : Stendhal: *La Chartreuse de Parme*. Paris: Garnier, 1962. / Traduction allemande par W. Widmer: *Die Kartause von Parma*. Reinbek: Rowohlt, 1958.

b) Corpus en ligne

- DBGD: *Datenbank für gesprochenes Deutsch, Universität Mannheim*, <http://dgd.ids-mannheim.de> [Consulté le 23.04.2014].
- DWDS: *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*; <http://dwds.de> [Consulté le 23.04.2014].
- FKF: Klinger, F. M.: *Fausts Leben, Thaten und Höllenfahrt*. St. Petersburg, 1791. Corpus DWDS-Kernkorpus
- FVD: Vöttiner, F.: *Das Kind als Werbehelfer*, In: *Reklame-Praxis* 3, 1927, Nr.10, Corpus DWDS-Kernkorpus. [Consulté le 23.04.2014]
- KKD: Kraus, K.: *Das Modell*, In: *Die Fackel* 30, 1924, Nr. 649-656, München: Saur, 2002, Corpus DWDS-Kernkorpus. [Consulté le 23.04.2014]
- WBM: Bode, W. von: *Mein Leben*, 2 Bde, Berlin: Hermann Reckendorf, 1930, Corpus DWDS-Kernkorpus. [Consulté le 23.04.2014]

c) Sources Internet

- Netclub : https://de-de.facebook.com/netzclub/posts/414607515267428?stream_ref=5 [Consulté le 06.11.2014]
- Literatourismus : <http://literatourismus.net/2014/04/zum-welttag-des-buches-2014/> [Consulté le 06.11.2014]



Mémoires retrouvées

- celles de centaines de fonctionnaires alsaciens, des enseignants surtout, soumis par un recyclage intensif aux idées nationales socialistes, contraints d'enseigner dans en Pays de Bade et souvent isolés au fin fond de la Forêt-Noire,
- celles des archives badoises et alsaciennes, rescapées elles aussi de la guerre et des destructions.

Mesure de germanisation et de nazification accélérées de la vie publique en Alsace entre 1940 et 1945, la *Umschulung* a jusqu'ici été peu étudiée, surtout en France. Soixante-dix ans après, ces fragiles témoignages, parcelles de mémoire, sont restés vivants dans l'esprit de ceux qui ont vécu cette période noire de notre histoire.

Daniel Morgen, *Mémoires retrouvées. Des Alsaciens en Bade, des Badois en Alsace. Umschulung 1940-1945*. Colmar : Editions Jérôme Do Bentzinger. 28 €, 400 pages - Broché – ISBN 9782849604281

Barbara Sadownik

Maria Curie-Skłodowska Universität in Lublin¹

Lehrstuhl für Glottodidaktik des Instituts für Germanistik und Angewandte Linguistik

barbara.sadownik@wp.pl

Polnische Glottodidaktik als Wissenschaft Forschungsschwerpunkte und Perspektiven

1. Einleitung

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, das polnische Konzept der Glottodidaktik darzustellen. In einem ersten Schritt wird rekonstruiert, wie sich vor ca. 30- 40 Jahren der Forschungsgegenstand der Glottodidaktik konstituierte, was seine Gültigkeit bis heute bewahrt hat und was davon heute in völlig anderem Licht erscheint. Des Weiteren werden aktuelle Trends in der glottodidaktischen Forschung, ihre psycholinguistische und neurobiologische Perspektive sowie die aktuellen offenen Fragen, vorgestellt und besprochen.

2. Zur Etablierung der Glottodidaktik in Polen – ein historischer Abriss

Die heutige wissenschaftliche Glottodidaktik in Polen ist das Ergebnis eines relativ langen Entwicklungsprozesses, der noch keineswegs abgeschlossen ist. L. Zabrocki versuchte – als einer der ersten in den sechziger Jahren des 20. Jhs. – dem Fachgebiet Fremdsprachendidaktik durch die Entwicklung von theoretischen Grundlagen den Rang einer wissenschaftlichen Disziplin zu verschaffen. L. Zabrocki (1971) wies u.a. darauf hin, dass die Sprache als Unterrichtsfach, wo sie gleichzeitig als Objekt und Medium auftritt, unter allen Unterrichtsfächern eine Sonderstellung einnimmt. Vor allem aber entwickelte F. Grucza das Konzept der wissenschaftlichen Glottodidaktik. Sein Ziel war es, über den viel engeren Bereich der Methodik des Fremdsprachenunterrichts (FU) hinauszugehen und den Gesamtkomplex des Lernens und Lehrens von fremden Sprachen ins Zentrum der wissenschaftlichen Erörterung zu stellen. Im Gegensatz zu der traditionellen Fremdsprachendidaktik, die in erster Linie an der Lehrperspektive interessiert war und sich dabei vorwiegend mit intuitiven Vorstellungen von Fremdsprachenlehrern und -lernern sowie mit der Ausarbeitung von Handlungsempfehlungen und "Rezepturen" für den FU begnügte, betrachtete es die Glottodidaktik als ihre zentrale Aufgabe, die vielfältigen Dimensionen unterrichtlichen Lernens und Lehrens von Fremdsprachen systematisch zu beschreiben und vor allem im Hinblick auf den Lernenden zu erklären.

¹ Lehrstuhl für Glottodidaktik des Instituts für Germanistik und angewandte Linguistik; barbara.sadownik@wp.pl

F. Grucza hat zunächst die historischen Voraussetzungen sorgfältig verdeutlicht und aufgezeigt, wo Neuorientierung und Neukonzeptualisierung genau ansetzen. Der Sinn von Neuansätzen in allen wissenschaftlichen Disziplinen liegt darin, aufzuzeigen, was zu einem bestimmten Fragenkomplex bislang geleistet wurde, welche Neuerungen einzuführen sind und welche bisher nicht behandelten Fragestellungen und ungeklärten Probleme zu lösen sind. F. Grucza (1993: 61) schreibt dazu:

„Obwohl die wissenschaftliche Glottodidaktik aus der Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts hervorgegangen ist, darf sie auf keinen Fall mit ihr gleichgesetzt werden. Sie darf aber nicht ohne weiteres mit solchen Disziplinen wie der (praktischen) Sprachdidaktik identifiziert werden, vor allem dann nicht, wenn sich diese Disziplinen nicht in erster Linie mit der Wissenschaft, sondern vor allem mit der Vermittlung von praktischen Kenntnissen, insbesondere von angesammelten Ergebnissen praktischer Erfahrung befassen. Die wissenschaftliche Glottodidaktik unterscheidet sich jedoch von diesen Disziplinen nicht nur durch ihre Ziele, sondern in erster Linie durch den Bereich des Gegenstandes, für den sie sich interessiert.“

Eine neue Wissenschaft im Sinne einer autonomen Disziplin kann nur über einen neuen Gegenstand, der bis jetzt in seiner Gesamtheit von keiner anderen Disziplin in Forschungsanspruch genommen wurde, sowie über spezielle Erkenntnisziele, Fragestellungen und Forschungsmethoden konstituiert werden. Die Beiträge von F. Grucza enthalten ein ausführlich formuliertes Konzept der Glottodidaktik als Wissenschaft mit ihren speziellen Erkenntniszielen, Problemstellungen, Forschungsmethoden und Beziehungen zu anderen Forschungsgebieten. Der besondere und außerordentlich komplexe Forschungsgegenstand, den die Glottodidaktik erkennen will, wird als "glottodidaktisches Gefüge" bezeichnet. Die Aufgabe, die sich die Glottodidaktik als Wissenschaft schon in der Anfangsphase ihrer Entwicklung gestellt hat, ist die Erforschung des Spracherwerbs. Nach F. Grucza muss man zuerst in Erfahrung bringen, wie sich Menschen Sprachen aneignen und worauf diese Aneignung beruht; erst dann lässt sich die Frage beantworten, wie man diesen Prozess erleichtern und/oder beschleunigen kann. Den Ausgangspunkt wissenschaftlicher Erwägungen in diesem Bereich muss der Prozess des Spracherwerbs bilden, auf dessen Basis erst begründbare Empfehlungen einer effektiven Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts sinnvoll gegeben werden können.

Die Glottodidaktik hat sich während der 70er Jahre in erster Linie an den Universitäten Warschau, Posen und Lublin etabliert. Als zentrale Komponente der polnischen Glottodidaktik stand von Anfang an der Sprachlerner, der Subjekt des Spracherwerbs- und Objekt des Sprachlehrprozesses ist. Die Lernerzentriertheit als zentrales Postulat entsprach genau dem, was man als den entscheidenden Wendepunkt in der jüngeren Entwicklung der Fremdsprachendidak-

tik, z.B. in der Bundesrepublik Deutschland oder in den USA betrachten konnte. "Lernerzentriertheit" blieb bis in die neunziger Jahre in der "Fremdsprachenwelt" aufrecht erhalten. Sie führte aber oft zu einer "theoretischen" Verabsolutierung der Autonomie der Lerner von Sprachen (vgl. F. Grucza 1993, B. Sadownik 1995).

F. Grucza (1983) unterscheidet in seinem eigenen Theoriekonzept die reine von der angewandten Glottodidaktik und verbindet beide Bereiche interagierend mit dem glottodidaktischen Gefüge. W. Pfeiffer (1985) dagegen gliedert sein Modell in eine metatheoretische und eine angewandt-metatheoretische Ebene und grenzt diese gegenüber der reinen Theorie- und der reinen Applikationsebene ab. Die oben erwähnten Theoriekonzepte stellen eine aufschlussreiche wissenschaftsimmanente Strukturierung der Glottodidaktik in ihrer Anfangsphase dar. Der für die polnische Glottodidaktik charakteristische theoretische Anspruch hat einen gewissen Einfluss auf die Entwicklung vergleichbarer Konzepte, nicht zuletzt in der Bundesrepublik Deutschland ausgeübt, worauf K.-R. Bausch/H. Christ/F. G. Königs/H.-J. Krumm (1996) hinweisen.

3. Zur Methodologie der glottodidaktischen Forschung

Das Konzept der Glottodidaktik von F. Grucza beruft sich explizit auf die Kriterien der wissenschaftlichen Arbeit beruft und unterscheidet sich qualitativ von vergleichbaren Konzeptbildungen in anderen Ländern (vgl. dazu F. Grucza 2010, aber auch M. Dakowska 2010, B. Sadownik 1997, 2006). F. Grucza, der sich um ein systematisches glottodidaktisches Wissen bemüht, legt besonderen Nachdruck auf die Notwendigkeit einer reflektierenden Formulierung der logischen und methodologischen Prinzipien, nach denen jede Wissenschaft aufgebaut werden muss. Bekanntlich werden Prinzipien der Logik erst dann aus den Wissenschaften abstrahiert und formuliert, wenn diese ziemlich weit fortgeschritten sind. In der Anfangsphase einer Wissenschaft genügt normalerweise die sog. "natürliche Logik"; in den weiteren Phasen der Entwicklung ist aber die eingehende Kenntnis der formalen Logik und der Methodologie unentbehrlich. F. Grucza (1993: 13) argumentiert dafür:

„Keine Disziplin, die den Anspruch auf Zugehörigkeit zur Welt der Wissenschaft(en) erhebt, kann auf Dauer bloße Vorstellungen bzw. Vorschläge darüber verkünden, wie der von ihr in Anspruch genommene Wirklichkeitsausschnitt zu gestalten, zu formen, zu verändern ist. Zumindest muss sie versuchen, die vorgelegten Pläne, Projekte oder Programme wissenschaftlich zu begründen bzw. zu rechtfertigen.“

In jeder Forschung muss man methodisch vorgehen: Dies bedeutet, dass man adäquate Methoden anwenden muss. Solche Forschungsmethoden werden in der Glottodidaktik gemäß ihrem besonderen Gegenstand ausgearbeitet.

F. Grucza (1983), der die epistemologische Brauchbarkeit des Induktionismus und Deduktionismus im Rahmen der polnischen Glottodidaktik als einer Geisteswissenschaft ausführlich reflektiert hat, vertritt die Meinung, dass der Induktionismus (Reduktion) und der Deduktionismus (Produktion), für sich genommen einseitig seien und es eher auf deren Zusammenspiel ankomme. Die von ihm entworfene Wissenschaftskonzeption, die von dem komplementären Verhältnis von Induktion und Deduktion ausgeht, heißt "stratifikationell". Der gesamte Erkenntnisprozess einer jeden analytisch-empirischen Wissenschaft – der Linguistik wie der Glottodidaktik – lässt sich nach F. Grucza in bestimmte Stufen einteilen. Auf den einzelnen Etappen, die nur Teile des zu erforschenden Ganzen betreffen, ist die Reduktion eine natürliche und legitime Verifikationsmethode. Die auf der Produktion aufbauende Verifikationsprozedur setzt erst am Ende dieser Kette ein, denn ein prognostisches Wissen ist nur auf Grund einer hinreichenden diagnostischen Basis möglich. Einen gewissen Beitrag zur Methodologie der glottodidaktischen Forschung haben in der letzten Zeit W. Wilczyńska und A. Michońska-Stadnik (2010) geleistet, obwohl sie die methodologischen Reflexionen von F. Grucza in ihrem Buch nicht berücksichtigen.

4. Der Forschungsgegenstand der Glottodidaktik heute

Die anthropozentrisch orientierte Glottodidaktik in Polen hat in den weiteren Phasen ihrer Entwicklung ihre theoretischen Überlegungen in vielfacher Hinsicht erweitert und ihren Forschungsgegenstand noch deutlicher abgegrenzt. Der (Gesamt)-Gegenstand der Glottodidaktik setzt sich aus zwei interaktional gekoppelten primären und mehreren sekundären Teilgegenständen zusammen. Die sprachlichen Äußerungen der wirklichen Sprachlerner und Sprachlehrer konstituieren ihre wichtigsten sekundären Teilgegenstände. F. Grucza (1993: 60, 61) stellt die zwei wichtigsten Teilgegenstände der Glottodidaktik folgendermaßen dar:

(1) (SLR₁,...,SLR_n; E(SLR)₁,..., E(SLR)_p; B(E/SRL)₁,...,R(E/SLR)_y)

(2) (SLH₁,...,SLH_m; E(SLH)₁,...,E(SLH)_q; B(E/SLH)₁,...,R(E/SLH)_z)

Erläuterungen:

SLR₁,...,SLR_n = die Menge der von der Glottodidaktik in Betracht gezogenen Sprachlerner, gegebenenfalls - Fremdsprachenlerner,

SLH₁,...,SLH_m = die Menge der von der Glottodidaktik in Betracht gezogenen Sprachlehrer, gegebenenfalls - Fremdsprachenlehrer

E(SLH)₁,...,E(SLH)_q = die Menge der glottodidaktisch relevanten Eigenschaften der Sprachlehrer,

E(SLR)₁,...,E(SLR)_p = die Menge der glottodidaktisch relevanten Eigenschaften der Sprachlerner,

$B(E/SLR)_1, \dots, B(E/SLR)_y$ = die zwischen den Eigenschaften der Sprachlerner bestehenden Beziehungen / Abhängigkeiten,
 $B(E/SLH)_1, \dots, B(E/SLH)_z$ = die zwischen den Eigenschaften der Sprachlehrer bestehenden Beziehungen / Abhängigkeiten.

Konkrete Lerner und Lehrer von Fremdsprachen als primäre Teilgegenstände der Glottodidaktik sind durch vielfältige Relationen miteinander verbunden:

„Die wissenschaftliche Glottodidaktik hat in erster Linie die (konstitutiven) Eigenschaften (Kenntnisse, Fähigkeiten etc.) zu erforschen, die den Handlungen der Sprachlerner und der Sprachlehrer gewissermaßen zugrunde liegen und demzufolge als bestimmte Faktoren der generativen Ausstattung (Tiefenstruktur) dieser Objekte/Subjekte aufzufassen sind. Ihre nächste Aufgabe ist es, die distinktiven Merkmale verschiedener Kategorien von Sprachlernern und -lehrern herauszufinden. Die Tiefenstruktur ihrer Forschungsobjekte kann sie nur mittels einer Theorie "erreichen.“ (F. Grucza 1993: 60)

Die aktuelle glottodidaktische Forschung konzentriert sich vorwiegend auf die Ausarbeitung einer Sprachlehrer- und Sprachlernertheorie, die für die weitere Fundierung des institutionellen Lehrens und Lernens fremder Sprachen in Polen relevant sein wird. Eine solche wissenschaftliche Theorie soll eine explikative und eine prognostische Funktion erfüllen. Demzufolge wird zwischen dem reinen (beschreibend-erklärenden) und dem angewandten (normativ-direktiven) Aspekt einer Theorie unterschieden. F. Grucza (2010) vertritt den Standpunkt, dass sich die Glottodidaktik keinesfalls nur auf die theoretische Begründung ihrer Erkenntnisprodukte beschränken kann, sondern auch ihre praktische Bestätigung bzw. Widerlegung anstreben muss. Angewandte Erkenntnisse der Glottodidaktik sollen aber von jeglicher praktischen Sprachdidaktik streng getrennt werden. Aufgrund ihres umfassenden Forschungsgegenstandes und ihrer Zielsetzungen ist die Glottodidaktik in besonderem Maße auf wissenschaftliche Interdisziplinarität angewiesen, wobei die Nachbardisziplinen wie Kognitive Linguistik, Psycholinguistik, Neurolinguistik und Neurobiologie eine besonders hohe Relevanz aufweisen.

Der Glottodidaktik mangelt es weder an theoretischer noch an empirischer Forschung. Sie verfügt über zahlreiche empirisch und theoretisch begründete Analysen und über ein relativ umfangreiches und gesichertes Wissen hinsichtlich des glottodidaktischen Gefüges. Aber auch dort, wo die Forschung im Gang ist, weiß man relativ wenig über die dem Fremdsprachenerwerb zugrunde liegenden mentalen Mechanismen. Weite Gebiete der spracherwerblichen Wirklichkeit sind noch nicht erforscht – besonders solche, die die konstitutiven Eigenschaften (Kenntnisse, Fähigkeiten etc.) der Sprachlerner und der Sprachlehrer betreffen. Die Glottodidaktik zielt auf das Ermitteln von allgemeinen Regelmäßigkeiten des Fremdsprachenerwerbsprozess, da sowohl die deskriptiv-explikative als auch die angewandte glottodidaktische Forschung generalisierbare Aussagen

über den Verlauf des Spracherwerbsprozesses verlangen. Es würde hier zu weit führen, einen Überblick über alle Forschungsschwerpunkte der modernen Glottodidaktik in Polen zu geben.

5. Psycholinguistische Aspekte des Fremdsprachenerwerbs

Aus Platzgründen werden im Folgenden nur ausgewählte glottodidaktische Probleme dargestellt, die im Zentrum der Forschungsaktivitäten des Lehrstuhls für Glottodidaktik des Instituts für Germanistik und Angewandte Linguistik an der Maria Skłodowska-Curie Universität in Lublin stehen. Die Forschungsaktivitäten des Lehrstuhls für Glottodidaktik in Lublin sind interdisziplinär vernetzt und international ausgerichtet. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses liegen nach wie vor psycholinguistische und neurobiologische Aspekte des Fremdsprachenerwerbs und der Fremdsprachenverarbeitung (Sprachrezeption und Sprachproduktion). Das Hauptziel, das schon Mitte der achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts formuliert wurde, ist die Ausarbeitung eines kohärenten theoretischen Modells des Fremdsprachenerwerbs, das vom konkreten Sprachlerner ausgeht, und zwar im Lichte des modular-generativen Paradigmas. Dabei wird versucht zwei zentrale Probleme zu lösen, die auch heutzutage heftig in der Fachliteratur diskutiert werden:

(1) das logische Problem des Fremdsprachenerwerbs

Die Position, die besagt, dass im Fremdsprachenerwerb eine sehr komplexe Wissensstruktur aufgrund sehr lückenhafter Information ausgebildet wird, ist gekennzeichnet durch folgende Fragen: (a) Wie ist es dem Lerner möglich, auf der Grundlage der sprachlichen Äußerungen, mit welchen er in Berührung kommt, eine fremde Sprache zu erwerben? (b) Aufgrund welcher mentalen Fähigkeiten ist der Lernende in der Lage, eine fremde Sprache unter den bekannten institutionellen Bedingungen zu erwerben? (zum Thema "des logischen Problems des Spracherwerbs" vgl. N. Chomsky 1995, S. E. Carroll 2001, L. White 2003, aber auch R. Rast 2008, J. Truscott & M. S. Smith 2011).

(2) das Entwicklungsproblem des Fremdsprachenerwerbs

Diese Position bezieht sich u.a. auf folgende Fragen: (a) Warum erwirbt der Lernende die fremde Sprache gerade in jener Art und Weise, wie sie die einschlägigen empirischen Longitudinaluntersuchungen dokumentieren? (b) Wie können die im konkreten (Fremd)Spracherwerbsprozess beobachtbaren Reguliaritäten erklärt werden? (c) Was vollzieht sich im Lernenden, d.h. was geht im kognitiven System (im Gehirn) eines Lerners generell vor sich, wenn er sich weitere Sprachen aneignet? Welche Faktoren begünstigen oder behindern den Verlauf des Erwerbsprozesses? Welche Möglichkeiten haben Lehrer, um dem

Fremdsprachenlerner zu helfen? Wie groß bleibt letztlich die "Manipulierbarkeit" des (Fremd)Spracherwerbsprozesses? (J. M. Meisel 2011).

Als Ausgangspunkt galt die Annahme, dass sich didaktische Steuerungsmaßnahmen bzw. überzeugende Empfehlungen für die Praxis des FU ohne gesichertes Wissen über die realen psycholinguistischen und neurobiologischen Prozesse beim Erwerb fremder Sprachen nicht werden gewinnen lassen. So wird im Rahmen Lubliner Forschungsaktivitäten der Standpunkt vertreten, dass einzelne Spracherwerbstypen wie der Erstspracherwerb, der natürliche Zweitspracherwerb, der unterrichtliche Fremdspracherwerb und der Wiedererwerb nicht isoliert voneinander, sondern in ihrem gegenseitigen Bezug betrachtet werden sollten (vgl. J. Brzeziński 1987, B. Sadownik 1997, 2001, 2013, S. Barczyk, 2006). Natürlich muss man sich darüber im Klaren sein, dass sich zwischen den verschiedenen Spracherwerbstypen, den unterschiedlichen Altersgruppen oder einzelnen Lernern diverse Unterschiede in der Geschwindigkeit und im Erfolg aufzeigen lassen, doch mit H. Wode (2000) wird behauptet, dass keiner dieser Unterschiede von der Art ist, dass er zur Annahme völlig separater Spracherwerbsmechanismen zwingt oder berechtigt. Aufgrund der vielfältigen Verflechtungen des unterrichtlichen Fremdspracherwerbs mit anderen Erwerbstypen wird ein besseres Verständnis der Natur des Spracherwerbs sowie der Natur der gesamten menschlichen Spracherwerbsfähigkeit erhofft (vgl. dazu auch J. M. Meisel 2011).

6. Das *Wie* des Fremdspracherwerbs - empirische Longitudinalstudien zum Grammatikerwerb und ihre Befunde

Zentral für den theoretischen Zugang zum Fremdspracherwerb sind die Fragen nach dem *Was*, dem *Wie* und dem *Warum* des Spracherwerbs. Sie bilden den Kernbereich einer Spracherwerbtheorie. Das wissenschaftliche Bemühen der Glottodidaktik um das *Was* des Spracherwerbs ist nicht vorstellbar ohne eine von der Linguistik geleistete Erklärung der Mechanismen der menschlichen Sprachbeherrschung und der sie strukturierenden Prinzipien. Die Glottodidaktik ist verpflichtet, die Forschungsergebnisse der Linguistik zu studieren, zu verwenden und einzubeziehen. Der Linguistik muss nach F. Grucza (1993: 66) eine hohe glottodidaktische Relevanz zuerkannt werden:

„Die Glottodidaktik konnte nämlich erst konstituiert werden, als die Sprache nicht mehr in erster Linie mit Texten assoziiert, sondern vor allem als ein bestimmter Bestandteil menschlicher Ausstattung (Fähigkeiten), als eine *faculte de language*, wenigstens thematisiert und ihre praktische Beherrschung (Internalisierung) von ihrer Beschreibung, vom Wissen über sie, getrennt wurde.“

Zum ontologischen Status menschlicher Sprachen, zu ihren Funktionen, den Aufgaben der Sprachwissenschaft und des Sprachunterrichts schreiben z.B. F. Grucza (2010) oder S. Grucza (2010).

Die Spracherwerbtheorie fragt auch nach dem *Wie* des Spracherwerbs, d.h. nach dem Verlauf sowie nach den Voraussetzungen und Bedingungen der Möglichkeit eines sprachlichen Entwicklungsprozesses. Somit ist die Beschreibung und Erklärung der Eigenvoraussetzungen, Sprachentwicklungsstadien, Phasen bzw. Stufen und Resultate als Hauptaufgabe jeder Spracherwerbsforschung anzusehen. Von einer (Fremd)Spracherwerbtheorie ist zu erwarten, dass sie es ermöglicht, in erster Linie den (Fremd)Sprachenlerner selbst, seine konstitutiven Eigenschaften (v.a. seine angeborenen Spracherwerbsfähigkeiten) zu rekonstruieren und aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse Prognosen über die Gesetzmäßigkeiten der weiteren fremdsprachlichen Entwicklung zu erstellen. Die Erhellung der Beschaffenheit und Funktionsweise der dem Fremdspracherwerb zugrunde liegenden mentalen Spracherwerbsfähigkeit ist das eigentliche Ziel der glottodidaktischen Forschung. Erst wenn diese sich wahrnehmen lässt, können die Möglichkeiten und Grenzen äußerer Einflüsse auf den Sprachaneignungsprozess und v.a. die Leistungsfähigkeit von Sprachlehrverfahren richtig eingeschätzt werden.

Als Beispiel für die oben skizzierten Forschungsaktivitäten der Lubliner Glottodidaktiker gelten die von der Autorin des vorliegenden Beitrags 1987 und 1994-1997 durchgeführten empirischen Longitudinalstudien, die sich auf den Erwerb in einem Teilbereich der deutschen Grammatik konzentrierten, und zwar auf den Erwerb des deutschen Flexionssystems, der deutschen Wortstellung (Verbstellungsregeln), der Negation und Interrogation sowie auf den Erwerb der deutschen Nebensätze, insbesondere auf den Erwerb der Wortstellung im Nebensatz bei den polnischen Lernenden (L1 Polnisch/L2 Deutsch). Die mehrmalige Teilnahme an den Internationalen Sommersprachkursen (Vorbereitungskurse auf das Hochschulstudium) an der Universität Fribourg in der Schweiz hat mir die Erhebung eines detaillierten Datenmaterials zum Erwerb des Deutschen bei unterschiedlichen Ausgangsprachen (L1) ermöglicht, das eine wertvolle Basis für detaillierte spracherwerbliche Analysen bildete (vgl. Sadownik 1997, 1999, 2001, aber auch B. Sadownik/Th. Vogel 1991).

Das Ziel dieser Forschungsaktivität war es, in Langzeitstudien Erwerbsreihenfolgen bzw. Erwerbsverläufe oder Erwerbsprofile für sprachliche Teilbereiche zu ermitteln. Mit anderen Worten, die Datenanalyse bestand darin, in Einzelbereichen natürliche Strukturierungspläne aufzudecken und im Ganzen eine jeder Sprache innewohnende eigene Entfaltungslogik zu beschreiben und zu erklären. Bei genauerem Hinsehen stellte sich der (Fremd)Spracherwerb als ein langer

systematischer Prozess heraus, in dem Teilleistungen zu bestimmten Zeiten erbracht und konsolidiert werden. Das Hauptziel der Analyse lag in der Aufstellung invarianter (universeller) Spracherwerbsprinzipien. Das Erkennen linguistischer bzw. linguistisch formulierbarer Gesetzmäßigkeiten war ein wesentliches Verdienst der psycholinguistisch orientierten Spracherwerbsforschung in den USA, aber auch in der Bundesrepublik Deutschland der achtziger Jahre (vgl. z.B. S. Felix 1982, S. Felix & H. Wode 1983). Trotz des Rückgriffs auf die biologischen Voraussetzungen der Sprachlerner und allgemeine kognitive Prinzipien und Strategien des Lernens wurde im Rahmen des universalistischen Ansatzes verlangt, dass die spracherwerblichen Prinzipien rein linguistische Entitäten zu sein hätten. So wurden auch von den Lublinern Glottodidaktikern sprachinterne, linguistische Erklärungsversuche bevorzugt. Die Grammatikinstruktionen und der Umgang des Fremdsprachenlerner mit den metasprachlichen Strukturierungshilfen sowie ihre tatsächliche Auswirkung auf den Erwerb von grammatischen Strukturen standen im Mittelpunkt der Betrachtungen.

Die Ergebnisse eigener Longitudinalstudien haben interessante Parallelen zwischen dem natürlichen Zweitsprachenerwerb und dem unterrichtlichen Fremdsprachenerwerb gezeigt (vgl. B. Sadownik 1997, 1999, 2006). Es konnte nachgewiesen werden, dass sich in der Morphosyntax eine sprachimmanente Entfaltungslogik durchsetzt, die zwar Input-abhängig, aber nicht beliebig durch unterrichtliche Steuerung beeinflusst werden kann. Die empirischen Longitudinalstudien deuten darauf hin, dass im Fall des Erwerbs der Verbstellung im deutschen Satz Instruktionsmaßnahmen die „natürliche“ Erwerbsreihenfolge nur bedingt verändern können. Die Systematik des Erwerbs von morphosyntaktischen Eigenschaften schlug sich unabhängig von der Art und Weise der Grammatikinstruktion in Lehrwerken, unabhängig von der Bewusstmachung grammatischer Regeln und unabhängig von der Lehr- und Übungsprogression durch. Die Befunde sprechen dafür, dass auch die Fremdsprachenlerner die strukturellen Eigenschaften der Sprache, der sie ausgesetzt sind, in einer streng geordneten zeitlichen Abfolge erwerben, d.h. eine Struktur kann erst dann erworben werden, wenn zuvor eine spezifische Menge anderer Strukturen produktiv verwendet worden ist. Die Befunde zeigen somit, dass der Spracherwerb sich also in diskreten Entwicklungsstadien vollzieht, d.h. diskontinuierlich: eine gegebene Struktur wird über einen gewissen Zeitraum produktiv verwendet und erst nach Ablauf dieser Zeit durch eine andere Struktur ersetzt.

Trotz zahlreicher noch ungeklärter Fragen, die zum Teil durchaus grundlegender Natur sind, ist die Vorstellung, dass sich der Spracherwerb im Allgemeinen und der Fremdsprachenerwerb im Besonderen als eine Entwicklungssequenz beschreiben lassen, in der heutigen Forschung im Wesentlichen unbestritten. Gerade die weitgehende Invarianz und Stringenz der Entwicklungssequenzen hat

zu der Annahme geführt, dass die entsprechenden Gesetzmäßigkeiten Eigenschaften der menschlichen Kognition widerspiegeln und nicht etwa Eigenschaften der Umwelt, in der der Spracherwerber aufwächst, oder Eigenschaften der Mikrowelt des Klassenzimmers, in dem der Fremdsprachenunterricht stattfindet. Die Kenntnisse über die Steuerung des Fremdsprachenerwerbsprozesses sind trotz systematischer Forschungsarbeit noch relativ gering. Die weitere Forschung in diesem Bereich umfasst u.a. folgende Themen: Der unterrichtliche Fremdsprachenerwerbsprozess – seine Steuerung und Steuerbarkeit aus psycholinguistischer Sicht, Grammatikinstruktion in Lehrwerken und ihre Effizienz für Fremdsprachenlerner – die psycholinguistische Perspektive, Zur Relation zwischen explizitem und implizitem Grammatikwissen im unterrichtlichen Fremdsprachenerwerb (vgl. B. Sadownik 2006, S. Barczyk, 2006).

Aus dem oben Gesagten ist ersichtlich, dass die Einsichten in den komplexen Verlauf der unterrichtlichen Fremdsprachenerwerbsprozesse trotz großer Forschungstätigkeit noch sehr gering sind. Es muss an der spracherwerblichen Problematik weltweit systematisch gearbeitet werden. Erkenntnisfortschritte werden in erster Linie dort entstehen, wo eine solche interdisziplinäre Zusammenarbeit stattfindet (vgl. z.B. J. M. Meisel 2011, J. Herrschensohn & M. Young-Sholten 2013).

7. Zur Kontroverse zwischen Modularismus und Holismus aus glottodidaktischer Sicht

In jüngerer Zeit zeigt sich eine weltweit steigende Tendenz, über die Beschreibung sprachlicher Strukturen und deren Erwerb Zugang zur Struktur der menschlichen Kognition zu gewinnen. Im Zentrum der aktuellen Forschungsaktivitäten des Lubliner Lehrstuhls für Glottodidaktik steht das komplexe Thema "Zur Kontroverse zwischen Modularismus und Holismus aus glottodidaktischer Sicht". Ein besonderes Augenmerk gilt hierbei der modularen Auffassung der Sprache, der menschlichen Kognition bzw. des Geistes und des Gehirns. Die vor kurzem erschienene wissenschaftliche Monographie „Modulare Architektur der menschlichen Sprachfähigkeit – kognitive und neurobiologische Dimension“ (B. Sadownik 2010) will einen Beitrag zur Diskussion um kognitive und neurobiologische Modelle zur Architektur der menschlichen Sprachfähigkeit leisten. Fragen wie: *Worin besteht die menschliche Sprachfähigkeit? Was ist ihre Natur? Wie sieht ihre Innenarchitektur aus? Worin unterscheidet sich die Sprachfähigkeit strukturell und biologisch von anderen spezifischen Fähigkeiten?* sind als die leitenden Fragen zu verstehen, die in den kognitiven und Neurowissenschaften sehr kontrovers diskutiert werden. Bis heute ist nämlich fraglich, in welchem Maße die modulare und in welchem Masse die holistische Auffassung der Ar-

chitektur von Geist, Gehirn und Sprache den Ansprüchen wissenschaftlicher Erklärung gerecht werden können.

Modularismus und Holismus sind die Leitmotive der oben genannten Arbeit, wobei das grundsätzliche Forschungsinteresse der kognitiven Inspiration gilt, die hinter den modular-nativistischen Anstrengungen der Generativen Grammatik im Sinne von N. Chomsky zu finden ist. (vgl. z.B. N. Chomsky 2000a, 2000b). Gerade die Modularität gilt als Schlüssel zum Verständnis der Architektur der menschlichen Sprachfähigkeit. Um diese zentrale Annahme begründen zu können, wird der Blick auf einige bemerkenswerte Fakten gerichtet, in denen sich die menschliche Sprachfähigkeit äußert: (1) auf die Sprachstörungen, (2) auf den Spracherwerb im Allgemeinen und auf den Mehrsprachenerwerb im Besonderen sowie (3) auf die Sprachverarbeitungsprozesse, d.h. auf die menschliche Fähigkeit, Sprache zu verstehen und kreativ zu verwenden.(vgl. dazu auch B. Sadownik 2012).

Weitere Kernpunkte des oben angesprochenen Arbeitsbereiches bestehen in der Auseinandersetzung mit modular-seriellen und interaktiv-konnektionistischen Modellen des Sprachverarbeitungssystems. Der Beitrag „Die Modularität als Schlüssel zum Verständnis des Sprachverarbeitungssystems – kognitive Modelle und ihre neuronale Basis“ (B. Sadownik 2014) zielt darauf ab, die Debatte um modular-serielle versus interaktiv-konnektionistische Ansätze zur Erklärung der Gesamtarchitektur des Sprachverarbeitungssystems darzustellen und gewichtige Argumente für die Modularität dieses Systems vorzubringen. Es ist wichtig zu betonen, dass das modulare Paradigma als Solches nicht einheitlich ist und dass auch das modulare Konzept der menschlichen Kognition unterschiedliche Ausprägungsvarianten hat. Die Modularität wird über das Sprach(verarbeitungs)system hinaus als organisierendes Prinzip der gesamten kognitiven Anlagen des Menschen betrachtet. Es gibt nicht nur eine, sondern mehrere Modularitätshypothesen, und ihre neurobiologische Plausibilität scheint viel stärker als die der holistischen Hypothesen zu sein. In den aktuellen Kognitiven Wissenschaften und Neurowissenschaften bestimmen die modularen Ansätze den Forschungsbereich entscheidend. Die Suche nach den kognitiven sowie nach den neuralen Modulen wird heutzutage vorwiegend mit Hilfe des Einsatzes von Neuroimaging geleistet, und die neurofunktionale Modularität als Schlüssel zur Rekonstruktion der Organisation und Lokalisation kognitiver Funktionen des Gehirns, darunter der Sprachfunktionen wie Sprachperzeption und Sprachproduktion bei Monolingualen wie Multilingualen, bei Früh- und Spätmehrsprachigen aufgefasst.

Der Lehrstuhl für Glottodidaktik in Lublin beteiligt sich an dieser Diskussion nicht nur in theoretischer Form, sondern bemüht sich gleichzeitig um empirische

Evidenz durch die Durchführung experimenteller Aufgaben. Untersucht wird die Relation zwischen syntaktischem und lexikalisch-semanticem Wissen beim Satzverstehen in der Fremdsprache. Insbesondere wird untersucht, wie das lexikalisch-semantiche Wissen die Verarbeitungsdynamik in morphosyntaktisch spezifizierten und unterspezifizierten Strukturen moduliert. Die Hauptfrage ist, ob die post-pubertären Fremdsprachelerner zuerst zum syntaktischen und erst dann zum lexikalisch-semanticen Wissen Zugang haben, d.h. ob die Merkmale der beiden sprachlichen Wissensdomänen hierarchisch applizieren (J. Sękowska 2015). Die Forschung in diesem Bereich umfasst Themen wie Priorität der Wortkategorie- über Verbinformation, Verarbeitung der Argumentstruktur und Selektionsbeschränkungen des Verbs, sowie Subprozesse der Reanalyse bei der Inkompatibilität der initial erstellten Satzstruktur mit dem ankommenden Input. Ein besonderes Interesse gilt auch der Frage, ob es bei den Fremdsprachlernern eine allgemeine Verarbeitungspräferenz für die Argumentabfolge im Satz gibt und wenn ja, ob sie sich von der Präferenz der Muttersprachler unterscheidet.

Fazit und Ausblick

In den letzten Jahren verzeichneten die kognitiven Neurowissenschaften große Fortschritte. Der Einfluss neurobiologischer Erkenntnisse auf die Geisteswissenschaften wie auf die Glottodidaktik wächst somit ständig und wird wohl weiterhin wachsen. An der Schnittstelle zwischen Neurowissenschaften und Geisteswissenschaften lassen sich viele noch offene Forschungsfragen formulieren. Die Natur der Sprachfähigkeit, die Struktur und Funktion der Sprache gehören zum Forschungsgegenstand sowohl der Geisteswissenschaften als auch der Naturwissenschaften und werden als kognitionswissenschaftliche und neurowissenschaftliche Fragen behandelt. Zur Zeit liegt der Forschungsschwerpunkt nicht so sehr darauf, Modelle zu prüfen, sondern vielmehr darauf, mehr darüber herauszufinden, was genau an bestimmten Stellen im Verlauf des Verstehens der gesprochenen Sprache bzw. bei der Sprachproduktion passiert, und wie die neuronalen Prozesse, die dem Sprachverstehen bzw. der Sprachproduktion zugrunde liegen, beschaffen sind.

Zu den wesentlichen Fragen, die sich aus der glottodidaktischen Perspektive an die neurobiologische Erforschung von Sprache stellen, gehören folgende Themen: Sind die Fremdsprachenerwerbs- und Fremdsprachenverarbeitungsprozesse in bestimmten Gehirnregionen lokalisiert oder stellen sie kollektive und diffus verteilte, nicht vorhersagbare Eigenschaften des gesamten Gehirns dar? Falls sich verschiedene kognitive Prozesse unterschiedlichen Gehirnbereichen zuordnen lassen, welche Regeln verbindet dann Anatomie und Physiologie einer Region mit ihrer spezifischen Funktion z.B. bei der Fremdsprachenaneignung, bei

der Fremdsprachenrezeption und Fremdsprachenproduktion? Lassen sich diese Regeln besser durch die Untersuchung der Gehirnregionen in ihrer Gesamtheit oder durch die Erforschung ihrer einzelnen Nervenzellen verstehen? Wie verändert die Erfahrung im Bereich des Erstsprachenerwerbs die Art und Weise, wie weitere Sprachen im Laufe des Lebens als fremde Sprachen dazu gelernt werden? Was sind die neurobiologischen Korrelate der frühen und späten Mehrsprachigkeit? Die neurowissenschaftliche Forschung der letzten Jahre hat gezeigt, dass das erwachsene Gehirn weitaus plastischer ist als früher angenommen. (J. L. Mueller, R. Oberecker & A. D. Friederici 2009). Sowohl Verletzungen wie auch Stimulation führen zu einer Neuorganisation kortikaler wie auch subkortikaler Areale.

Die glottodidaktischen Möglichkeiten dieses Potentials sind bislang noch nicht systematisch erforscht. Die Glottodidaktiker würden auch gerne besser verstehen, wie die Verarbeitung fremdsprachlicher Daten vonstattengeht und wie die bewusste Aufmerksamkeit die Gehirnmechanismen steuert, damit die Gedächtnisleistung beim fremdsprachlichen Wortschatzerwerb erhöht werden kann. Nur wenn Fremdsprachenerwerbs- und Fremdsprachenverarbeitungsprozesse aufgearbeitet werden mit Blick auf dasjenige, was ihre neurobiologische und mentale Basis ausmacht, haben die Ergebnisse die Chance, Grundlage der Erklärung fremdsprachlicher Leistungen, Mehrsprachigkeit, aber auch Fehlleistungen oder aber sprachpathologischer Erscheinungen zu sein. Erst dann können Folgerungen methodischer Art für die Glottodidaktik und für die fremdsprachliche Praxis gezogen werden.

Es bleibt zu hoffen, dass der komplexe Einsatz von Neuroimaging die Bedingungen für die Erforschung von den kognitiven Leistungen und Zuständen des Menschen entscheidend verändern wird (B. Sadownik 2012). Inzwischen hat man sehr viele Details über die strukturelle und funktionale Organisation des Gehirns im Hinblick auf die Leistungen unserer Sinne (Hören, Sehen, Riechen, Schmecken, Tasten) sowie die Motorik und die gesamte Sprachfähigkeit rezeptiver und produktiver Art, aber auch gewisse Befunde hinsichtlich höherer kognitiver Leistungen wie das Denken, das Erinnerungsvermögen, Emotionen, Bewusstsein und Aufmerksamkeit, gesammelt. Die bildgebenden Verfahren erwecken die Hoffnung, dass sie immer neue glottodidaktische Fragestellungen zu gewinnen erlauben, die bis jetzt noch für unmöglich gehalten wurden.

Literatur

- Brzeziński, J.(1987), *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa: WSiP.
- Barczyk, S. (2006), *Der Erwerb syntaktisch-topologischer Regularitäten des Deutschen durch polnische Lerner und seine glottodidaktischen Implikationen*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F. G./Krumm, H.-J. (eds.) (1996), *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Zwischenbilanz und Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- Carroll, S. E. (2001), *Input and Evidence. The Raw Material of Second Language Acquisition*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Chomsky, N. (1995), *The Minimalist Program*. Cambridge, MA/London: MIT Press.
- Chomsky, N. (2000a), *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (2000b), *On Nature and Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dakowska, M. (2010). Kognitywna koncepcja nauki a glottodydaktyka. In S. Grucza & M. Płużyczka (eds.), *Translatoryka. Koncepcje – Modele – Analizy*. (pp. 41-53). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Felix, S. (1982), *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*. Tübingen: Narr.
- Felix, S. & Wode, H. (eds.) (1983), *Language development at the crossroads*. Tübingen: Narr.
- Grucza, F. (1983), Zum Gegenstand und zur inneren Gliederung der Linguistik und der Glottodidaktik, *Kwartalnik Neofilologiczny*, 3, 217-234.
- Grucza, F. (2010), Zum ontologischen Status menschlicher Sprachen, zu ihren Funktionen, den Aufgaben der Sprachwissenschaft und des Sprachunterrichts, *Kwartalnik Neofilologiczny*, 3, 257-274.
- Grucza, F./Krumm, H.-J./F. Grucza, B. (1993), Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. Warszawa: WUW.
- Grucza S. (2010), Główne tezy antropocentrycznej teorii języków, *Lingwistyka Stosowana – Przegląd. Applied Linguistics – Review. Angewandte Linguistik – Studien*: 2, 41–68.
- Herrschensohn, J. & Young-Sholten, M. (eds.) (2013), *The Cambridge Handbook of Second Language Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meisel, J. M. (2011), *First and second language acquisition: Parallels and differences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mueller, J. L., Oberecker, R., & Friederici, A. D. (2009), Syntactic learning by mere exposure - an ERP study in adult learners. *BMC Neuroscience*, 10, 89.
- Pfeiffer, W. (1985), *Zu methodologischen Grundlagen der Glottodidaktik*. Konferenz für Nachwuchswissenschaftler. Methodik. Deutsch als Fremdsprache. Warszawa: WUW.
- Rast, R. (2008). *Foreign language input: Initial processing*. Clevedon u.a.: Multilingual Matters.
- Sadownik, Barbara (1995), Der Fremdsprachenunterricht aus der Lernerperspektive. Der kognitive Transferbegriff. *Kwartalnik Neofilologiczny*, 1, XLII, Warszawa: PWN, 73-86.
- Sadownik, B. (1997), *Glottodidaktische und psycholinguistische Aspekte des Fremdspracherwerbs: Lernerperspektive*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Sadownik, B. (1999), *Implikationen der Zweitspracherwerbsforschung für die Glottodidaktik*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Sadownik, B. (2001), Fremdspracherwerb als Untersuchungsgegenstand der Glottodidaktik. Deutsch im Dialog Warszawa: Graf Punkt, 60-74.
- Sadownik, B. (2006), Zur Relation zwischen explizitem und implizitem Grammatikwissen im unterrichtlichen Fremdspracherwerb. *Lubelskie Materiały Neofilologiczne*, 29/30, 34-75.

- Sadownik, B. (2010), *Modulare Architektur der menschlichen Sprachfähigkeit – kognitive und neurobiologische Dimensionen*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Sadownik, B. (2012), Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes bildgebender Verfahren bei der Erforschung neurobiologischer Grundlagen der Sprache. Eine Spezifizierung aus glottodidaktischer Sicht. In: M. Olpińska –Szielko, S. Grucza, Z. Berdychowska, J. Żmudzki (eds.), *Der Mensch und seine Sprachen. Warschauer Studien zur Germanistik und zur Angewandten Linguistik*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 500-514.
- Sadownik, B. (2013), Zur Interdependenz von lexikalischem und formal-grammatischem Wissen beim Erwerb der Mehrsprachigkeit - eine psycholinguistische und neurobiologische Dimension. In: F. Grucza/J. Yhu (eds.) (2013), *Akten des XII. Internationalen Germanistenkongresses Warschau 2010 Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit*, 269-283.
- Sadownik, B. (2014), Die Modularität als Schlüssel zum Verständnis des Sprachverarbeitungssystems - kognitive Modelle und ihre neuronale Basis *Glottodidactica*, XLI/1, 51-73.
- Sadownik, B./Vogel Th. (1991), Natürliche Erwerbsprozesse im Fremdsprachenunterricht: Der Erwerb der deutschen Negation durch polnische Schüler, *Info DaF*, 2, Bonn, 159-169.
- Sękowska, J. (2015), *Die Relation zwischen syntaktischem und lexikalisch-semanticem Wissen beim Satzverstehen in der Fremdsprache: experimentelle Überprüfung der Modularitätshypothese*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Truscott, J., & Smith, M. S. (2011). Input, Intake, and Consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 33(04), 497–528.
- White, L. (2003), *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilczyńska W./Michońska-Stadnik, A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wode, H. (2000), *Psycholinguistik: Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Max Hueber.
- Zabrocki, L. (1971), Die Methodik des Fremdsprachenunterrichts vom Standpunkte der Sprachwissenschaft. *Glottodidactica*, V, 1-35.

NICHT, DASS¹

La succession immédiate de *nicht et de dass*, comme dans la séquence, *nicht dass ich weiß*, correspond à trois cas de figure différents, ce que montrent ces exemples :

1. *Sie weiß nicht, dass ich weiß, dass sie mit ihm telefoniert*, déclare sur Internet un mari trompé.

On a là une complétive dépendant de *sie weiß nicht*.

2. *Nicht, daß² ich weiß, daß dort hinten ein Ort ist, ist das problematische Phänomen, sondern daß ich zu wissen beanspruche, daß sich an diesem Ort ein Turm befindet*

(Felix Krämer *Der Zusammenhang der Wirklichkeit: Problem und Verbindlichkeitsgrund...*, 1994, p.181)

Là, *nicht* nie la proposition subordonnée *dass ich weiß*, qui fonctionne comme sujet du prédicat « ein problematisches Phänomen sein ».

3. *Nicht, dass ich weiß*

répond le roi dans la traduction de *Hamlet* de August Wilhelm von Schlegel (acte II scène 1) :

POLONIUS

Habt Ihrs schon je erlebt, das möcht ich wissen,
Daß ich mit Zuversicht gesagt: So ists,
Wenn es sich anders fand?

KÖNIG

Nicht, daß ich weiß.

Ou encore dans cet autre exemple (Internet) :

Nicht, dass ich weiß, wie es sein muss, aber man versucht einen Weg zu finden.

¹ Je remercie vivement Odile Schneider-Mizony de ses pertinentes suggestions.

² J'ai respecté la graphie des citations empruntées à Internet : donc tantôt *daß*, tantôt *dass*, selon la date de publication du texte original.

Dans ces deux citations, (où l'on pourrait avoir *nicht, dass ich wüsste*), il s'agit non plus d'une subordonnée mais d'une proposition indépendante. Deux critères le montrent :

Le premier est la présence d'une majuscule qui signale le début d'une phrase. Mais il n'est pas déterminant, car dans l'exemple de Krämer on a aussi une majuscule et pourtant, *nicht, dass ich weiß* n'est pas une proposition indépendante. De même dans :

Nicht dass von jedem Leid verschont Du mögest bleiben, noch, dass dein künft'ger Weg stets Rosen für Dich trage und keine bittere Träne über deine Wangen komme dies alles, nein, das wünsche ich Dir nicht. (Irischer Segen)

Où *nicht, dass von jedem Leid verschont ...* dépend de *das wünsche ich dir nicht*, situé in fine.

Donc la présence d'une majuscule est un indice, non une preuve. La preuve véritable est que dans la réponse du roi à Polonius ou dans *nicht, dass ich weiß, wie es sein muss*, car là, *nicht dass ich weiß* ne dépend grammaticalement de rien. La présence fréquente du subjonctif II est une preuve supplémentaire :

Nicht, dass ich Angst hätte. Es ist eher eine eigenartige Spannung, Erwartung, die mich ausfüllt.

Enfin, la traduction de ces exemples corrobore le fait qu'il s'agit bien de trois cas de figure différents :

1. Elle ne sait **pas** que je sais.
2. Ce n'est **pas le fait que** je sais qu'il y a là derrière un lieu qui constitue le phénomène problématique.
3. **Pas que** je sache. **Non que je sache** comment ce doit être, mais on tente de trouver une voie. Ce n'est **pas que** j'aie peur. A chaque fois avec le subjonctif !

C'est à ce dernier cas de figure, celui où *nicht, dass* introduit une proposition indépendante qu'est consacré cet article. Il traite trois problèmes principaux :

- la ponctuation : *nicht, dass* ou *nicht dass* ;
- le mode : subjonctif II et/ou indicatif ;
- l'emploi de ce *nicht, dass* dans le discours.

I. NICHT, DASS OU NICHT DASS.

En d'autres termes, présence ou absence d'une virgule entre *nicht* et *dass*.

L'absence de ponctuation peut avoir des avantages considérables, comme le montre l'exemple célèbre :

“*Si omnes consentiunt ego non dissentio*”

Il s'agit d'un cas fameux de phrase dont le sens change selon la façon dont elle est ponctuée (rapporté par Beauzée dans son article "Ponctuation" de l'*Encyclopédie* de Diderot). En 1649, le général Fairfax, lieutenant de Cromwell, devait signer l'ordre d'exécuter le roi Charles Ier d'Angleterre. Inquiet des conséquences possibles de son acte, il prit soin de faire précéder son paraphe d'une phrase en latin sans ponctuation, ce qui en laissait le sens ouvert, à charge pour les récipiendaires de l'interpréter. Exercice périlleux : avec une virgule devant *ego*, on comprend : "Si tous acceptent, moi je ne m'oppose pas". En ajoutant une seconde virgule après *non* : "Si tous acceptent, moi pas, je m'oppose". Fairfax pouvait toujours dire qu'on avait mal compris ses instructions : il avait beau être antipapiste, il n'en était pas moins jésuite.¹

A l'inverse, c'est la ponctuation qui, dans la séquence suivante : *Pierre dit Paul tu es un âne* permet de distinguer entre *Pierre dit* : « *Paul, tu es un âne.* » et « *Pierre, dit Paul, tu es un âne.* ».

Dans le cas qui nous occupe, l'absence ou la présence d'une virgule entre *nicht et dass* ne change rien au sens et à la valeur de la proposition. Est-ce à dire pour autant que la question n'a pas d'importance ? Ce sont les internautes qui donnent la réponse en demandant conseil aux grammairiens. Ainsi dans les sites : <http://www.korrekturen.de/forum.pl/md/read/id/7934/sbj/komma-bei-nicht-dass/> et <http://de.etc.sprache.deutsch.narkive.com/eir9586m/nicht-dass-oder-nicht-dass>

L'argumentation peut se résumer ainsi :

1. Il n'y a pas lieu de séparer par une virgule ce qui constitue une unité de sens : donc *nicht dass*.
2. En fait *nicht, dass* est (peut-être considéré comme) l'abréviation de *es ist nicht, dass* (*Es ist nicht, dass ich dich nicht liebe. Es ist nicht, dass ich dir nicht vertraue*) et donc il convient de garder la virgule, qui de toute façon en allemand sépare les propositions indépendantes n'ayant pas le même sujet, et surtout sépare principale et subordonnée.

J'ajouterais un argument pour conserver la virgule : c'est que par ailleurs l'allemand, à la différence du français (correct), ne distingue pas par la ponctuation les relatives sélectives : *les femmes qui sont belles sont infidèles (mais les laides sont fidèles)* des relatives descriptives : *les femmes, qui sont belles, sont infidèles (toutes les femmes sont belles et partant toutes infidèles)*². Donc l'allemand écrit avec une virgule *Hunde, die bellen, beißen nicht. Chien qui*

¹ http://correcteurs.blog.lemonde.fr/2006/04/12/2006_04_une_virgule_et/

² Cet exemple n'est évidemment pas de moi, mais je ne me souviens plus où je l'ai trouvé. Je me garderai bien pour ma part de porter un quelconque jugement sur la beauté et la fidélité féminines.

aboie ne mord pas, sans virgule car relative sélective. En d'autres termes, la virgule allemande ne sert pas à rendre compte de la prononciation et de l'intonation, elle manifeste qu'on sépare des propositions de nature différente. Puisqu'une virgule sépare *Hunde* et *die* dans *Hunde, die bellen*, qui constitue pourtant une unité de sens et de prononciation (pas de pause vocale entre *Hunde* et *die bellen*) il n'y a pas lieu de faire une exception pour la locution *nicht, dass*.

Mais les partisans de l'absence de virgule ont raison de souligner l'unité de *nicht* et de *dass* tant pour le sens que pour la prononciation : pas de pause entre les deux mots, à la différence des deux autres cas de figure que nous avons constatés au début de notre étude : *sie weiß nicht, dass ich weiß* et *Nicht, daß ich weiß, daß dort hinten ein Ort ist, ist das problematische Phänomen*, où la pause entre *nicht* et *dass* est pour le moins possible, voire obligatoire.

Mais quittons la prononciation pour l'écriture, cessons de nous disputer entre grammairiens (*grammatici certant*) et demandons-nous plutôt ce que font en fait les germanophones quand ils écrivent. Je pense aux écrivains, mais aussi aux utilisateurs d'Internet. Mettent-ils ou non une virgule entre les deux mots ?

A cette question *Google* et autres moteurs de recherche ne nous aident guère, car ils ne tiennent pas compte de la ponctuation justement et il faudrait chercher longuement pour trouver des occurrences avec ou sans virgule. Heureusement *Microconcord*, lui, distingue avec soin *nicht, dass* et *nicht dass*. Dans le premier cas, à vrai dire, la locution *nicht dass* est noyée parmi toutes les autres suites de *nicht* et de *dass* (nos deux premiers cas de figure) et il faut bien ouvrir l'œil pour faire le tri. Dans le second cas, au contraire on peut espérer trouver un nombre suffisant d'occurrences *nicht dass* qui montrent que les auteurs font en définitive ce qu'ils jugent bon de faire et donc de considérer avec toute la bienveillance nécessaire l'absence de virgule.

1. Avec virgule

On trouve dans le corpus de Nancy effectivement quelques rares occurrences, comme :

Nicht, dass die selbstgerechten religiösen Führer nicht an Jesu Wunder geglaubt hätten.

Nicht, dass dieser Satz "theologisch falsch" wäre

Nicht, dass er Philippus' Urteil in Frage stellte;

***Nicht, dass er stumm war*, aber er antwortete nur auf Anweisung.**

Nicht, dass er außergewöhnlich groß gewesen wäre –

***Nicht, dass er umfällt*, und wir dann nicht mehr hinunterkommen!"**

***Nicht, dass er die Vorstellung von vornherein abgelehnt hätte*, sich mit Bill Noska zusammen zum Lunch zu setzen**

***Nicht, dass es im Blickfeld auftauchte*, aber das Fühlen der Verengung auf etwas hin, welches gleich eintrat oder eintraf, drängte in alles hinein,**

Nicht, dass es viel zu sehen gegeben hätte ...

***Nicht, dass es noch sehr viel Gernsen giebt*, aber ich könnte Ihnen doch welche zeigen**

***Nicht, dass euer Geschlecht an Höfen höfisch wurde*, und ihr lerntet bunt, einem Flamingo ähnlich, lange Stunden in flachen Teichen stehn.**

Nicht, dass ich wüsste

Soit une douzaine d'occurrences pour plus de 600 *nicht, dass*, la plupart des autres étant des complétives du type *sie weiß nicht, dass ich weiß*.

Si l'on extrapole des 600 aux 1153 occurrences de *nicht, dass* du corpus on obtient moins de 25 occurrences de la formule *nicht, dass* ($1153 \times 12 : 600 = 23$).

2. sans virgule

Pour *nicht dass*, j'obtiens 54 occurrences, dont une cinquantaine valides.

Quelques exemples :

Nicht dass Aglaia heimlich in Thyra verliebt gewesen wäre

Nicht dass auf ihrem Gebiete kein Verbrechen begangen würde, aber geleugnet wird keines, Nicht dass der Marschall im geringsten daran gedacht hätte, sich dieser gefährlichen Briefe gegen die frommen Väter zu bedienen; aber er hatte sie einmal zu seinen Papieren gelegt

Nicht dass die Riesenmasse, die noch eben aufgestanden war, nun zusammengeschrumpft. Sie fiel buchstäblich auseinander

Nicht dass die Amazone generell etwas gegen große Städte einzuwenden gehabt hätte, doch...

Nicht dass dieses für das Schickals Ferraras gleichgültig gewordenen wäre

Nicht dass ein Zwiespalt zwischen uns gewesen waere

Nicht dass er sich schmeichelte, Ludwig werde seine Wahl widerrufen. .

Nicht dass er etwas gegen die Schule hätte - nein. Er mochte die Ferien.

On constate donc :

1. Les deux possibilités (avec ou sans virgule) existent.
2. Dans mon corpus (66 619 889 mots) *nicht dass* (donc sans virgule) prédomine nettement : du simple au double. On ne peut certes généraliser à toute la langue allemande, mais on peut du moins reconnaître que l'absence de virgule n'est pas rare. On ne saurait donc la considérer comme une faute.
3. On pourrait même faire valoir que si la virgule a pour fonction de séparer principale et subordonnée, elle n'a aucune raison d'être quand on a affaire à l'indépendante qu'est la structure *nicht dass*. Et rien ne prouve que celle-ci soit l'abréviation de *es ist nicht (so), dass...* Il est plus simple de l'accepter telle qu'elle se présente, c'est-à-dire comme un tout, un et indivisible.

Bref, avec ou sans virgule, l'un et l'autre s'écrit ou s'écrivent.

II. SUBJONCTIF ET OU INDICATIF ?

Il y a en fait trois cas de figure :

1. des cas où le subjonctif II est évident
nicht, dass ich Angst hätte
2. des cas où l'indicatif est évident

nicht, dass ich weiß

3. des cas où indicatif et subjonctif ne se distinguent pas

a) avec *sollte* et *wollte*

plutôt interprétés comme subjonctifs :

Nicht, dass man denken sollte, dass es im Chinesischen keine Grammatik gibt. Weit gefehlt!

Nicht dass man es wollte, es war einfach nur so einfach.

Irgendwie kommt man an Kai Schubert, Neuseeland, nicht vorbei. Nicht, dass man das wollte. Im Gegenteil!

Doch, es IST ein Problem. Nicht, dass man nicht wollte. Aber wer lechzt schon danach, an der Tanke die Zutaten zu kaufen und sich um 23 Uhr in die Küche zum Backen zu verfügen?

b) avec des *prétérits* de verbes faibles ou encore de verbes forts sans inflexion
L'interprétation dépend du contexte.

Nicht daß ich's mir wünschte, aber es ist logisch möglich

Nicht, daß ich wünschte, (womöglich: 'noch' ...) mit ihr zusammenleben zu wollen/können - es wäre wohl heute wie damals eine einzige Katastrophe

Nicht daß Anna wünschte, Achim solle ihr am Rockzipfel hängen wie ein Muttersöhnchen!

Nicht daß ich mir Regenwetter wünschte, aber es käme jetzt gelegen.

Nicht daß er im Ernste wünschte, daß sich die Macht des Hauses Oesterreich vergrößern sollte; allein er wünschte doch, daß es Eroberungen machen möchte, .

Nicht, daß sich Schrempp Sorgen machte um seine Zukunft, das nun gewiß nicht. Sein Lebensmotto heißt: "Die einzige Konstante ist die Veränderung."

Nebenbei: **nicht, daß es keinen Unterschied machte**, aber das Verzögerungspotential von 180er Scheiben ist mitnichten um Klassen größer als das von 160ern, alles Marketinggeschwafel

Nicht dass er sich schmeichelte, Ludwig werde seine Wahl widerrufen. Warnen aber hatte er den König wollen vor diesem Feinde der Menschheit, der mit seinen Dämonenflügeln das Ende einer glänzenden Regierung verschatten sollte.

Nicht dass sich alte Abnehmer an den Preisen stießen, es wurden auch von der Gesellschaft selbst Verträge gekündigt

Ces distinctions établies, les résultats sont patents :

1. Le subjonctif II reste nettement majoritaire et même *würde* + *infinitif* prend le relais, là aussi.

Nicht, daß dies nicht klappen würde – aber dabei besteht das Risiko, daß sich der feste Schmutzpartikel auf die Polierpadoberfläche setzt

Nicht dass es Sinn machen wuerde aber so lassen sich die Krimtartaren besser vor russischen Uebergriffen schuetzen.

Nicht, dass ich würde so etwas verrücktes tun, (Comme si *täte* n'existait pas !)

2. L'indicatif gagne du terrain, même si (comme nous venons de le voir) certains préfèrent parfois *würde* + *infinitif*.

Cet indicatif, l'exemple de *Hamlet* nous le montre, n'est pas récent.

Non seulement on ne peut le condamner comme incorrect, mais il a sa raison d'être. Ici, en effet l'irréalité est suffisamment indiquée par la négation *nicht* en tête de proposition pour qu'il ne puisse subsister de doute sur la valeur de l'indicatif. Il y a bien longtemps que celui-ci n'est plus considéré comme le mode du réel (car s'il en était ainsi on ne devrait pas l'utiliser chaque fois que la phrase est négative ou se rapporte au futur). En allemand d'aujourd'hui, le présent de l'indicatif fonctionne comme temps et mode par défaut, c'est-à-dire celui qu'on emploie quand on n'a pas de raisons particulières d'en préférer un autre. J'ai déjà indiqué ce phénomène récemment à propos des concessives et, il y a une dizaine d'années, dans un article des *NCA* (2004, vol.22, n°1) : « Es wäre vielleicht besser, **wenn ihre Tochter die Pille nimmt** ». Dans cette phrase en effet, le caractère hypothétique est déjà suffisamment indiqué par *Es wäre vielleicht besser* et il est donc inutile de dire : *wenn Ihre Tochter die Pille nähme/nehmen würde*.

Non seulement August Wilhelm von Schlegel n'a pas de raisons impérieuses de choisir *nicht, dass ich wüsste*, mais il en a d'excellentes d'écrire *nicht, dass ich weiß*. La première est que l'original anglais est *Not that I know*, donc un indicatif ; la seconde est que *wüsste* par une syllabe supplémentaire détruirait le rythme et la métrique du vers, capitales pour le remarquable traducteur qu'est Schlegel.

Cela dit, c'est surtout dans la langue courante d'aujourd'hui (par exemple les blogs) que l'indicatif mord sur le subjonctif II après *nicht, dass*. Donc : **Nicht, dass ich Angst habe**. *Ich habe nur keine Lust auf Komplikationen irgendeiner Art*.

3. L'emploi du subjonctif II est donc certes non superfétatoire, mais redondant. Et ce mode résiste d'autant mieux que les formes employées sont fréquentes et usuelles par ailleurs : donc *hätte, wäre, würde* -trois auxiliaires- *könnte, müsste*. C'est-à-dire dans les mêmes conditions que dans les phrases hypothétiques

4. A partir du moment où subjonctif et indicatif coexistent, l'existence de formes verbales ambiguës (où le subjonctif ne se distingue pas de l'indicatif) n'est pas du tout gênante. On pourrait même dire que c'est la présence d'un *würde* + *infinif* qui ne s'impose pas, ce qui est paradoxal, car cette forme composée a longtemps été honnie des puristes. Mais sans doute certains utilisateurs de la langue ont-ils considéré que l'emploi de l'indicatif après *nicht dass* était incorrect et qu'il fallait donc que le subjonctif apparût de façon visible.

III. EMPLOI DE *NICHT, DASS*

La première constatation est que *nicht dass*, sauf dans *nicht, dass ich wüsste (nicht, dass ich weiß)* ne sert pas à répondre à une question. Plus exactement dans mon corpus, dans *Google* et autres, je n'ai pas trouvé d'occurrences où *nicht dass* répondrait à une question directement posée. Ainsi dans :

Honorine neigte sich zu mir und sagte in vertraulichem Ton: "Die Arme, ach, sie scheint mir nicht gut auf dem Posten zu sein. Ich könnte schwören, dass sie Ärger hat."

"Wie kommen Sie darauf?"

"**Nicht, dass sie nicht freundlich gewesen wäre, nein.** Sie hat mich zur Begrüßung geküsst und gelächelt. Wir haben beim Kaffee unsere Neuigkeiten ausgetauscht. Aber ich hab wohl gemerkt, dass sie unter der Fassade ganz verrückt vor Sorgen ist." (J-C. Izzo, *Chourmo*, p. 24)

Nicht dass sie nicht freundlich gewesen wäre ne répond pas à ce qui serait par exemple : „Ärger, wieso, war sie unfreundlich?“

Wie kommen Sie darauf invite seulement à expliciter.

Donc, à partir du moment où la structure *nicht dass* ne répond pas à une question mais se situe dans un discours suivi, la question se pose : quel est l'intérêt de dire d'abord ce qui n'est pas au lieu de dire directement ce qui est. Question qui surgit chaque fois qu'une négation précède une affirmation. Question que j'ai soulevée récemment dans « Reculer pour mieux sauter » *NCA* (2014, vol.4.), à propos de *wenn nicht, so doch*.

« Quelles bonnes raisons peut-on avoir de nier avant d'affirmer ? (pp.441) et j'ajoutais que cette antéposition de la négation par rapport à l'affirmation est une exception à la démarche habituelle de la pensée.

Eh bien, pour répondre à cette question, je vais procéder de la même manière, en indiquant d'abord ce à quoi *nicht, dass* ne sert pas avant de dire à quoi il sert ! Plus exactement, je vais d'abord énumérer dans quels types de textes on ne le trouve pas ou guère avant de signaler les types de textes où la locution abonde.

A. Types de textes où *nicht dass* est exceptionnel.

1. Poésies

Je n'ai trouvé que :

Nicht, dass du wagtest,

Zu gehn in das Allerheiligste!

Viel unüberdachte, nie gepriesene, nie gefeyerte,

Himlische Gnaden sind in dem Heiligthume.

[*Klopstock: Oden. Erster Band. Zeno.org: Deutsche Literatur von Luther bis Tucholsky, S. 321114(vgl. Klopstock-Oden Bd.1, S. 154)*]

Nicht, dass dein Thun, verkenne mich nicht, mir nicht heilig

Wäre, vollführt's, wess auch andre sich erfreuen:
Nicht verächtlich, wofern es dir nur
Frommet, verkenne mich nicht!

[Klopstock: *Oden. Zweiter Band. Zeno.org: Deutsche Literatur von Luther bis Tucholsky, S. 321363*(vgl. *Klopstock-Oden Bd.2, S. 92*)]

Nicht dass ich thöricht mich vor einen *Engel* halt',

Wenn ich mit kühner Hand manch *scheusslich Laster* striegle;

[Wernicke: *Überschriften in zehn Büchern. Zeno.org: Deutsche Literatur von Luther bis Tucholsky, S. 572999*(vgl. *Wernicke-Ep., S. 441*)]

C'est peu, même en ajoutant le texte en prose poétique de Stefan George, à propos de Hölderlin :

Nicht dass sein schmerzhaftes und zerrissenes dasein ein vorbild werde für neue sitte ...

denn es gilt höheres. Er ist der er sich selber genannt hat: gruft und tempel zu denen er die künftigen mit kränzen zu wallen lädt.

Nicht dass seine dunklen und gesprengten silbenmaasse ein muster werden für suchende vers- schüler ... denn es gilt höheres.

[George: *Tage und Taten. Aufzeichnungen und Skizzen. Zeno.org: Deutsche Literatur von Luther bis Tucholsky, S. 157932*(vgl. *George-GAW Bd. 17, S. 71*)]

2. Œuvres de fiction

L'extrait d'Izzo ci-dessus ne doit pas faire illusion.

Aucun *nicht, dass* dans Digitale Bibliothek 100 Romane (DBHM01), aucun dans *Deutsche Literatur von Lessing bis Kafka* (DB001), aucun dans Fontane : *Werke* (DB006), aucun dans Hoffmann : *Werke* (DB008), aucun dans la traduction de Jules Verne (DB105), aucun dans celle des *Rougon-Macquart* (DB128). Quelques rares dans le corpus nancéien, (dont l'exemple d'Izzo), mais ils se trouvent soit dans les dialogues soit dans les parties descriptives/explicatives, non dans le corps du récit lui-même, donc dans les parties narratives.

3. Autobiographie

Pas de *nicht dass* valide dans Victor Klemperer *Tagebücher* (DB150)

4. Histoire et philosophie

Rien dans la traduction d'Edward Gibbon : *Verfall und Untergang der römischen Imperiums* (DB161), rien dans Oswald Spengler : *Der Untergang des Abendlands* (DB152)

5. livrets d'opéra :

Pas de *Fundstelle* valide dans *Operntexte von Monteverdi bis Strauss* (DB057).

Donc le champ d'utilisation de *nicht, dass* semble très restreint, ce que nous ont permis d'affirmer les types de textes où *nicht dass* n'apparaît qu'exceptionnellement.

Le domaine de *nicht, dass*, c'est la discussion, l'argumentation, comme le montre *Das Literarische Quartett* (DB126), qui ne comporte que 5410 pages alors que les *100 Romane* en occupe 62 639 !

Nicht, dass Bellow Juden in den Mittelpunkt gestellt hat, das ist durchaus nicht originell.

Das Originelle ist nur: Die Tatsache, dass er Probleme von Juden in beinahe allen seinen Romanen gezeigt hat [1991: *Saul Bellow: Ein Diebstahl. Das Literarische Quartett*, S. 981

<http://www.digitale-bibliothek.de/band126.htm>]

Nicht, dass die Schubladen leer waren, das versteht sich von selber. Die Schubladen sind

immer in der Geschichte der Weltliteratur leer. [1991: *Monika Maron: Stille Zeile Sechs. Das Literarische Quartett*, S. 1205 <http://www.digitale-bibliothek.de/band126.htm>]

Ich glaube, Herr Reich-Ranicki, das ist ein französisches Phänomen in anderer Art. **Nicht,**

dass sie sagen, wir sind alle so nette Leute, sondern es gibt in Frankreich eine mittlere Art von Poesie, die zart ist und die Charme hat und die nicht ohne Tiefe ist, die aber nicht große

Poesie ist. [1993: *Jean Rouaud: Die Felder der Ehre. Das Literarische Quartett*, S. 1810

<http://www.digitale-bibliothek.de/band126.htm>]

Wir wollen uns doch über eine Sache im Klaren sein. **Nicht, dass ich missverstanden werde.**

Ich schätze, bewundere und liebe den Schriftsteller Martin Walser seit dreißig, vierzig Jahren.

[1996: *Martin Walser: Finks Krieg. Das Literarische Quartett*, S. 2977 <http://www.digitale-bibliothek.de/band126.htm>]

MR: Mich wird niemand dazu zwingen, das zu lesen. **Nicht dass ich sage, der Autor sei**

schlecht. Nein, er ist ein Mann einer gewissen literarischen Begabung. [1999: *Arnold Stadler: Ein hinreißender Schrotthändler. Das Literarische Quartett*, S. 4426 <http://www.digitale-bibliothek.de/band126.htm>]

Nicht dass er den Booker-Preis bekommen hat, sondern dass er der erste auf Erden ist,

der diesen Preis zum zweiten Mal bekommen hat. [2000: *J. M. Coetzee: Schande. Das Literarische Quartett*, S. 4530 <http://www.digitale-bibliothek.de/band126.htm>]

Nicht, dass andere Verleger dann antichambrieren, [Gelächter im Publikum] sie möchten

auch, sie möchten auch bei uns sein. [2001: *Adolf Muschg: Sutters Glück. Das Literarische Quartett*, S. 4985 <http://www.digitale-bibliothek.de/band126.htm>]

Nicht, dass da so viele Leute tot sind, das stört nicht, das darf ja in der Literatur mal vorkommen. [2001: *Iwan Bunin: Liebe und andere Unglücksfälle. Das Literarische Quartett*, S. 5016 <http://www.digitale-bibliothek.de/band126.htm>]¹

¹ On remarque que dans certaines de ces transcriptions écrites d'une émission télévisée, donc orale, la virgule est présente après *nicht*, mais manque ailleurs.

A chaque fois, *nicht, dass* se trouve au coeur d'une argumentation. Le prouve le fait qu'il est suivi souvent de **aber** (*Nicht, dass er stumm war, aber er antwortete nur auf Anweisung*), de **sondern** (*Nicht dass Falstaff das Recht des Sittlichen bewusst verneint, sondern das er zu dem, was er sagt, selbst ein gewisses, nämlich individuelles, sittliches Recht hat, das macht den Humor der Rede*), de **doch** (*Nicht dass die Amazone generell etwas gegen große Städte einzuwenden gehabt hätte, doch die Menschen, die ihnen begegneten, zeichneten sich alle durch eine gewisse Arroganz aus, gaben sich den Anschein großer Wichtigkeit*) Et même si ce qui suit n'est pas introduit par une conjonction adversative (*Nicht dass er etwas gegen die Schule hätte - nein. Er mochte die Ferien.*) il apparaît nettement que cette suite s'oppose à *nicht, dass*. Mais alors pour quoi faire ?

Nicht dass est un Janus : d'une part il est tourné vers ce qui précède, d'autre part il est tourné vers ce qui le suit.

A. NICHT, DASS ET CE QUI PRÉCÈDE

Par rapport à ce qui précède, *nicht dass* permet de mettre les choses au point, de clarifier la situation.

A cet égard, le début d'une des citations ci-dessus est révélateur : *Wir wollen uns doch über eine Sache im Klaren sein.*

1. *Nicht, dass* sert à éliminer d'abord ce qui risquerait de provoquer l'incompréhension, le malentendu. *Nicht dass ich missverstanden werde.*

2. *Nicht dass* écarte l'hypothèse qui se présente d'abord à l'esprit :

Quand une personne a des problèmes (*Ärger haben*) on peut s'attendre à ce qu'elle se montre moins aimable. Hypothèse écartée d'emblée dans le roman d'Izzo : *Nicht, dass sie nicht freundlich gewesen wäre, nein.*

Quand un être cher est aux urgences à l'hôpital, on pense à sa mort. Là aussi, hypothèse rejetée :

Was ist geschehen mit Jerry? *Nicht, dass ich auch nur eine Sekunde lang geglaubt hätte, sie könnte wirklich tot sein.* Nein, nicht Jerry. Sie ist erst achtzehn. Achtzehnjährige sterben nicht. Quand cette personne aimée court un danger, la peur s'installe tout naturellement chez ses proches. Là encore, hypothèse refusée : *Nicht, dass ich Angst hätte.* (Uta Schaede : *Zug der Träume*, 1999, p.163.)

3. *Nicht, dass* écarte les objections, les reproches que l'autre pourrait vous faire. C'est une prolepse : « Figure de rhétorique, dite aussi anticipation, qui consiste à prévenir les objections en se les faisant et les détruisant d'avance » (*Le Nouveau Littré* 2007).

Vous vous refusez à lire cet auteur. C'est donc que vous le jugez mauvais. Eh bien, non : *Nicht dass ich sage, der Autor sei schlecht. Nein, er ist ein Mann einer gewissen literarischen Begabung*

De même c'est la peur (pourrait-on vous reprocher) qui fait de vous une personne désagréable : (*Wie ich zu einer unfrendlichen Person wurde, de Antje Schrupp*). Là encore, non :

Ich kann das wirklich gut, das Abblocken, ich habe es trainiert, bis in die Körperhaltung. Ich mache nie ein freundliches Gesicht, wenn ich mit unbekanntem Männern in einem Raum bin, zum Beispiel in der U-Bahn. Was für eine schlechte Stimmung ich auf diese Weise verbreite, das muss man sich mal vorstellen! In gewisser Weise ist das bis heute so. *Nicht, dass ich Angst habe*. Ich habe nur keine Lust auf Komplikationen irgendeiner Art. Ich habe keine Lust, irgendwas zu erklären oder gradezurücken. Ich weiß, dass ich dadurch die Gelegenheit verpasse, nette Männer kennenzulernen, weil ich sie mit ihren ekligen Zeitgenossen einfach in einen Topf werfe.

Donc la proposition avec *nicht, dass* déblaye le terrain en écartant les interprétations erronées et/ou tendancieuses et peut permettre de présenter enfin l'interprétation qui est donnée pour vraie. Ce qui n'est pas fait place nette à ce qui est.

B. NICHT, DASS ET CE QUI SUIT

Donc *nicht dass* par rapport à ce qui suit a fonction préparatoire pour l'expression de la vérité. On peut aussi se demander si la proposition avec *nicht, dass* n'est pas là aussi pour provoquer une attente, susciter la curiosité, mettre en quelque sorte l'eau à la bouche Elle jouerait alors le rôle de *retardierendes Moment*. La vérité est d'autant plus passionnante qu'on a mis du temps avant de la connaître. Avant de révéler qui est l'assassin, l'auteur de roman policier élimine les fausses pistes (qu'il a lui-même habilement lancées). Autrement dit, *nicht dass* servirait aussi à créer du « suspense ». Je n'ai pas trouvé d'exemple concluant à cet écart. Sauf peut-être le mien, quand j'ai énuméré, non sans espièglerie et pour faire languir le lecteur, tous les types de textes où *nicht, dass* est inexistant ou exceptionnel, avant de passer enfin à ceux où il abonde. D'un autre côté, ce *retardierendes Moment* était dicté par la nature même du sujet : il fallait délimiter, donc écarter.

Il ne semble pas non plus que signaler avec *nicht, dass* ce qui n'est pas avant d'indiquer ce qui est serve à reculer pour mieux sauter, à la différence de *wenn nicht, so doch*. Il faudrait bien entendu regarder chaque exemple de près. Mais dans l'ensemble, la rectification qui suit *nicht dass* est présentée avec beaucoup de simplicité, de naturel, sans emphase aucune :

Nicht, dass ich Angst habe oder so. Jedenfalls nicht vor Wimpern-Extensions, sondern vor Seegras, aber das ist ein anderes Thema.

Nicht daß ich Angst habe, aber mein Magen ist nicht in Ordnung. Ich bin ein alter Mann."

Nicht, dass ich Angst habe bald zu sterben. Nein, nein, aber ich bin so hilflos (wahrscheinlich durch das Casodex ?)... geworden. Die Kraft ist weg und der Kopf will das nicht begreifen.

Nicht dass ich Angst habe, nein, es ist wie du schon sagst: das Gefühl sich alleine zu fühlen.

Nicht, dass ich Angst habe vor den Hormonen, sondern wegen der sozialen und ggf. beruflichen Konsequenzen

Nicht, daß ich Angst habe, aber ich habe zwei Kinder und meinen Goldi, ich denke, das passt besser zusammen.

Nicht, dass ich Angst habe, ganz allein zu sein, aber es wäre doch schön, noch ein paar BC erinnern zu treffen ...¹

On peut certes s'interroger sur la sincérité, en tout cas la lucidité, de ces déclarations (N'a-t-on vraiment pas peur ?), mais ce qui compte, semble-t-il, outre le désir de se justifier, c'est le besoin d'être compris, donc de trouver chez le lecteur de la compréhension. Le but est donc explicatif : on explique et on s'explique.

Résumons-nous :

1. Même si le verbe est en position finale, la proposition avec *nicht, dass* est une proposition indépendante. Elle n'est ni une complétive ni un membre de phrase. Elle se suffit à elle-même.

2. On a de bonnes raisons de mettre ou d'omettre une virgule entre *nicht* et *dass* et les divergences entre les auteurs incitent à la tolérance la plus grande.

3. *Nicht* suffisant à montrer l'irréalité de la proposition, l'indicatif et les formes verbales indistinctes sont corrects, même si le subjonctif II reste prédominant. Résistent bien, en particulier, les formes des auxiliaires : *wäre, hätte, würde* et des verbes de modalité ; *könnte et müsste*.

4. Le domaine d'emploi de *nicht, dass* est l'argumentation. *Nicht, dass*, tourné vers ce qui précède prévient les malentendus et interprétations éventuellement tendancieuses. Tourné vers la suite, il la légitime : puisque ce n'est pas cela il faut bien que ce soit autre chose. Et c'est cet autre chose dont *nicht, dass* prépare, permet et annonce la venue. Il va de soi que ce que la personne affirme après *nicht, dass* peut aussi être tendancieux. Mais là, on est dans la nature humaine et, comme dit Molière : «On ne voit pas les cœurs ».

¹ On remarque que les blogueurs eux aussi sont partagés sur l'emploi ou non de la virgule entre *nicht* et *dass*.

La deixis personnelle entre langue et discours¹

1. Introduction et cadre

La deixis, question à l'option de linguistique de l'agrégation externe d'allemand pour les années 2015 et 2016, peut s'aborder de façon psychologique, comme l'a réalisé Bühler, un pionnier, pragmatique (Ehlich) ou grammatico-textuelle, comme Marcel Vuillaume, bien connu des germalinguistes français. Une publication récente de la linguiste polonaise Zofia Berdychowska, professeure de germanistique à l'Université de Cracovie, réunit ces approches en examinant comment les rapports sociaux contrôlent les formes grammaticales lorsque les locuteurs-scripteurs se réfèrent aux situations de parole et à leurs éléments. L'ouvrage se fixe comme objectif de présenter les différents outils langagiers qui permettent cette orientation du destinataire en allemand et en polonais, afin que les étudiants en germanistique se destinant à la traduction et l'interprétariat, branche professionnalisante florissante en Pologne, les mettent à profit dans leurs activités de translation. L'auteure voit deux justifications contrastives à son ouvrage, d'une part la différence des formes dans les deux langues, d'autre part une fonctionnalisation textuelle potentiellement différente dans les deux cultures.

J'ai souhaité documenter l'approche de la deixis de Zofia Berdychowska (ZB dorénavant) pour les candidats et candidates à l'agrégation d'allemand, et logiquement, dans la mesure où je ne parle pas non plus le polonais, je citerai peu d'exemples polonais, même si la richesse morphologique de cette langue ouvre des possibilités de marquage déictique plus riches que celles de l'allemand. Ma présentation-discussion suit l'organisation de l'ouvrage en quatre chapitres de différente importance : le chapitre 1 pose le cadre théorique, le second éclaire la notion de personne, le troisième se consacre aux marqueurs déictiques et le quatrième aux problèmes posés par la traduction de la deixis entre l'allemand et le polonais, chapitre dont des considérations peuvent être

¹ présentation-discussion de BERDYCHOWSKA, Zofia (2013) *Personendeixis. Kontraste Deutsch-Polnisch und ihre translatorischen Aspekte*. Collection Fremdsprachen in Geschichte und Gegenwart. Krakow (Cracovie) : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellonskiego.(= Publications de l'Université de Cracovie). ISBN: 978-83-233-3633-4 ; prix : 40 zlotys, 136 pages.

adaptées à la contrastivité allemand-français. La dernière partie discutera les apports de ce petit volume dans la perspective de l'option linguistique pour les candidat/e/s à l'agrégation.

Le premier chapitre, intitulé "Theoretischer Rahmen" (11-18) rappelle brièvement quelques accords et divergences des linguistes sur la notion de deixis, pour la discussion desquels ZB renvoie à ses autres ouvrages, puisqu'il s'agit de son domaine de spécialité. Les accords des linguistes se font autour de :

- * l'universalité épistémique du phénomène, qui explique sa découverte et son baptême par un psychologue — Bühler—, aussi bien que l'intérêt que lui porte la linguistique cognitive aujourd'hui, et qui explique également qu'on en trouve des manifestations dans toutes les langues du globe, puisque le locuteur ne peut éviter de se référer aux coordonnées de la situation posée, s'il veut être compris ; l'universalité concerne également la distinction que fait tout locuteur entre soi-même et son ou ses destinataires ;
- * son appartenance à l'opération de référence, qu'elle soit dénotative (= exophorique) ou ce que ZB nomme "phorique", c'est-à-dire étiquetant les phénomènes d'anaphore : Textdeixis chez Bühler ou déixis endophorique ;
- * le tryptique des coordonnées lieu/temps/personne comme dimensions déictiques, c'est-à-dire ce que Bühler formulait en "hier-jetzt-ich-System der subjektiven Orientierung" (1934/1982: 149), qu'il faut identifier dans toute opération de référence ; on remarquera que comme souvent, les linguistes de la tradition bulherienne ne prévoient pas la deixis de manière, dont l'existence fait pourtant peu de doute : que l'on pense à "so"!

ZB relève le désaccord des linguistes sur les relations entre les trois dimensions du *Ego-Hic-Nunc* : pour les uns, personne, lieu et temps se situent au même niveau de perception empirique et d'analyse langagière, pour d'autres, c'est la personne de référence, l'ego du locuteur, qui détermine les coordonnées spatio-temporelles et leur est donc hiérarchiquement supérieure, conception à laquelle elle semble se ranger, ne serait-ce qu'en s'intéressant à celle-ci particulièrement dans le cadre de son ouvrage ; le "Ich" serait donc l'origo même ;

Une autre divergence de la recherche porte sur la nature potentiellement ego-centrée ou bien doublement ego- et hétéro-centrée de la deixis : cette interrogation découle de l'embarras à supposer une origo disparate lorsqu'on a affaire à des narrations complexes ou des textes longs dont le centre de repérage change ; ZB se range à la seconde opinion, envisageant que le sujet puisse projeter, au sens géométrique du terme, l'origo à un autre endroit relationnel (p. 18).

Ce chapitre théorique se termine par l'indication de quelques choix personnels de traitement, celui de s'en tenir à la situation de parole (S), et de ne pas examiner l'anaphore, relevant de (T), ou le choix de la notion à l'aide de

laquelle elle va examiner la relation entre le locuteur et l'allocuté : la ligne mentale qui va de la proximité à la distance, concepts qu'il faut comprendre aussi bien au sens spatial qu'au sens figuré de familiarité/formalité.

2. Qu'est-ce que la personne ?

Le deuxième chapitre s'intitule "Person" (19-36) et expose les distinctions à faire, aux yeux de l'auteure, entre les trois formes que prend la personne : l'individu parlant, la catégorie grammaticale, et l'objet de la deixis.

(1) La notion d'individu parlant est sous l'influence de la linguistique anthropocentrique caractéristique de la recherche polonaise² : l'être humain parle un idiolecte qui n'est pas identique à l'ensemble stabilisé de sa langue nationale, et utilise de façon individuelle la langue pour les trois fonctions que sont : la fonction épistémique (accès au savoir), praxéologique (qui sert à l'action) et identitaire (créant une communauté de parole avec les autres). La deixis ressort de la fonction épistémique du langage, affirmation devenue *topos* chez les linguistes, et revalidée pour la deixis spatiale récemment par Ellen Fricke (cf. Fricke 2007).

(2) La catégorie grammaticale de la personne se marque par les pro-formes (pronoms dits personnels ou possessifs) et la conjugaison du verbe. Cette expression de la personne grammaticale découle tout naturellement de la personne comme individu parlant, la première et la deuxième personne renvoyant aux partenaires de l'interaction, la troisième, dite parfois "non-personne", en étant absente. Mais ici déjà apparaît l'idée qui va servir de fil rouge à l'exposé de l'auteure : la distance sociale intervient dans le choix de la forme grammaticale et fait en sorte par exemple qu'une troisième personne puisse servir en allemand à s'adresser formellement à un partenaire de l'interaction, alors que celui-ci est singulier :

Die werden Ihnen vorwerfen, Sie wären ein Ungläubiger! (ex. ZB p. 23)

(3) La personne en tant qu'objet de la deixis est le masque de l'acteur (cf. l'étymologie latine de *persona*) qui lui permet de jouer des rôles, c'est le codage d'un rôle de la communication, induisant en conséquence une instruction de décodage à l'allocuté : cherche qui se cache sous le rôle du "Ich", du "Du", etc. Celles-ci sont des références instables, n'ayant pas de dénotation fixe, ce qui nécessite un apprentissage relativement long chez le jeune enfant qui acquiert le langage : pendant plusieurs mois, il parle de lui en disant "Jojo" quand il s'appelle Georges et réalise des énoncés comme "Jojo bum" pour dire "je suis tombé", ou s'adresse à son Papa en lui demandant "Papa ham die Susi?", pour lui demander, Susi étant le nom d'une poupée "hast du die Susi?". Le linguiste

² comme le montrait l'article sur la traductologie-translation de J. Zmudzki dans les NCA 2015/1.

doit évidemment distinguer les personnes réelles (au sens de 1) des outils grammaticaux dont elles se servent (2) pour coder leur rôle dans la communication (au sens de 3) : on peut soliloquer en “Du”, comme dans l’exemple cité du *Parfum* de Süskind :

Baldini stand ehrfürchtig auf und hielt sich das Taschentuch noch einmal unter die Nase. “Wunderbar, wunderbar...” murmelte er (...) “Das ist die erste Regel, Baldini, alter Schafskopf! Rieche, wenn du riechst, und urteile, wenn du gerochen hast!” (ex. ZB p. 34)

On peut également parler et écrire à la troisième personne, comme le font souvent les institutions. La réalisation de la deixis personnelle est déterminée grammaticalement, mais varie donc suivant les circonstances pragmatiques, et doit être interprétée en fonction de celles-ci.

3. Les marqueurs de la deixis

Le troisième chapitre “Personenmarker und -paradigmen” (37-86), long et dense, décrit les outils linguistiques de la deixis en allemand et en polonais, et l’exposé retiendra surtout ce qui concerne la langue allemande.

Un premier type d’outil est ce que ZB nomme les marqueurs indépendants, c’est-à-dire des lexèmes, les pronoms d’adresse, prononcés à l’encontre de personnes et d’entités personnifiées comme des animaux ou des phénomènes de la nature, comme le serait en français l’adresse d’Edmond Rostand dans l’*Hymne au soleil* qui commence par : “Je t’adore, Soleil, toi dont la lumière ...”. Ce paradigme des formes d’adresse est restreint en allemand : *ich, du/ wir/ ihr* et le *Sie* formel pouvant recouvrir un allocuté singulier comme plusieurs personnes. Le *Sie* formel congrue en allemand avec un verbe à la troisième personne du pluriel, mais le pronom lui-même ne fait aucune différence entre le singulier ou le pluriel, ni dans le genre des personnes auxquelles on s’adresse, contrairement au polonais qui présente 5 formes du pronom de vouvoiement, distinguant une forme polie au masculin singulier, au féminin singulier, au masculin pluriel, au féminin pluriel et une forme s’adressant à des personnes des deux genres.

L’extension précise de *wir* et *ihr* — c’est-à-dire la question: sont-ils inclusifs ou exclusifs ? — est à déterminer suivant les conventions textuelles et pragmatiques en vigueur dans la situation et société. Une forme de première personne du pluriel, semblant englober le locuteur, peut très bien ne pas le contenir, comme en communication médicale :

Jetzt atmen wir tief ein. (ZB, p. 48)

ou en langage de supporteur de foot :

Wir haben gewonnen! (ZB, p. 49)

Il s'agit de mettre en scène un rôle de communicant participatif, comme le personnel soignant qui participe virtuellement à l'action qu'il demande et en assure par là une meilleure acceptabilité, ou le supporteur qui participe à la joie de la victoire, obtenue bien sûr uniquement par les membres de son équipe. Loin d'une interprétation littérale en termes d'exclusion de l'émetteur, ZB plaide pour une lecture du "wir" en termes de solidarité "Verbundenheit" (p. 49), là où Vuillaume parlait d'emplois rhétoriquement marqués (1980 : 456).

Enfin, les rôles communicatifs pour ces deux personnes sont si bien conventionnalisés que les pronoms peuvent connaître une forme de généralité référant à un peu tout le monde, comme dans notre exemple³ :

Whistleblower sind keine Helden, sie sind Menschen wie du und ich.

<https://netzpolitik.org/2015/nsa-whistleblower>

lecture confirmée par un des sous-titres dans cet article présent sur la toile : "Jede/r hat das Zeug zum Whistleblower". La généralité donne à "du" l'interprétation de "virtuellement tous les allocutés" et à "ich" "virtuellement tous les sujets parlants, et étend donc l'extension des référents concernés de façon floue. ZB suggère p. 59 que les pronoms dans ce cas correspondent au champ d'application de "man".

Un second type d'outil est ce que ZB étudie ensuite sous l'étiquette de "marqueurs liés" : elle correspond d'une part à une classe de formes clitiques des pronoms, classe présente en polonais et non en allemand, et par ailleurs au marquage de la personne dans la conjugaison du verbe : cf. ich schreib-e, du schreib-st ou ich las, du las-est, wir las-en. Comme l'information sur la personne est donnée deux fois dans le même énoncé, une fois par le pronom, une fois par la terminaison du verbe, le pronom peut être omis en polonais standard quand il n'est pas rhématique. En langue allemande, ce phénomène semble limité à l'oral familier, comme le montrent les deux exemples suivants, pris par moi sur un forum :

"So, hab schon gewählt"

³ Les exemples électroniques, que j'ai cherchés sur la toile, sont destinés à compléter les exemples de ZB qui sont de langue utilitaire ou littéraire, toujours en standard, car pouvant faire l'objet de traduction par les traducteurs polonais-allemand auxquels elle s'adresse.

www.ARIVA.de

ou dans un échange sur twitter :

- “Du könntest heute mal was tun“- “Hab’ schon gespült”

<https://twitter.com/>

Par l’intermédiaire des marqueurs liés, l’auteure aborde ensuite l’impératif : il se réalise habituellement sans pronom à la deuxième personne du singulier et du pluriel de proximité, et c’est donc la forme verbale seule qui permet le décodage en ordre adressé : “Geh!” ou “Geht !” Le pronom peut apparaître à la deuxième personne : “Geh du!” avec un accent contrastif sur le “du” pour distinguer l’allocuté d’un autre à qui l’injonction ne s’adresse pas. ZB rappelle la réticence de Bühler à examiner l’impératif dans le cadre des déictiques de personne, dans la mesure où l’impératif est pour lui un signal d’action, non de réception (Bühler 1934/82 :105) ou l’objection de la grammaire de l’IDS suivant laquelle la forme de politesse en “Sie” ne pourrait pas être classée dans le paradigme de l’impératif car elle ne marque pas le nombre (Zifonun 1997 : 138). Mais la fonctionnalité de l’emploi l’emporte pour ZB sur les scrupules de la description grammaticale, tant l’instruction donnée par un impératif est adressée. Pour justifier l’étude de l’impératif dans celle des marqueurs de deixis compte également l’argument que son usage relève des mêmes stratégies communicatives que celles signalées plus haut pour le “wir”, par lesquelles une forme apparemment inclusive doit être interprétée comme exclusive en situation : un enseignant polonais peut très bien dire “Napiszmy dyktat” , p. 69, (ce qui signifie : “Schreiben wir ein Diktat” avec un pronom clitique “-my”), alors qu’il ne participera aucunement à la dictée.

La présentation de l’impératif permet à ZB le passage à la troisième sorte de marqueurs, qu’elle nomme “sonstige Marker”, et qui sont en fait le marquage zéro. En raison de la grande importance de la situation dans l’interprétation des outils langagiers, elle range dans la deixis les formes zéro de l’infinitif directif de type “Aufstehen!”, bel exemple de disjonction entre la grammaire (absence de déictiques dans la chaîne des signifiants) et l’interprétation : c’est adressé à toute personne présente dans la situation d’énonciation. Le linguiste notera avec intérêt la formule p. 71, à propos des énoncés à l’infinitif, au passif ou avec un “sich” de type (“Der Text liest sich gut.”) :

Personendeiktische Referenten der Konstruktionen mit Nullmarker sind nur inferentiell feststellbar. (ZB, p. 71)

mais se demandera si la deixis est une notion applicable à un procédé inférentiel. ZB semble éprouver quelques difficultés avec les dits “marqueurs zéro” de la deixis (Nullmarker), quand elle argumente l’absence d’Origo des textes de type recettes de cuisine ou textes de lois pp. 73-75, qui font un usage abondant d’infinitifs anciens ou d’impératifs modernes (pour les recettes) ou de passifs et tournures en “man” pour les textes de lois : pour ne pas se trouver en contradiction avec l’attention qu’elle accorde par ailleurs dans la chapitre 4 à ces formes grammaticales, elle justifie ici l’absence de deixité de ces deux types de texte au motif que ces infinitifs par exemple ne seraient pas adressés concrètement : mais n’est-on pas là dans l’effet interprétatif, relevant de ce que Vuillaume appelle des emplois rhétoriques ?

La quatrième partie du chapitre 3 se consacre à la variation de la référence déictique en fonction de la sorte de textes, rangés sur une échelle qui va des types de textes prétendus sans origine déictique comme la recette de cuisine ou le texte de loi, qui ne s’adressent pas à un destinataire particulier, jusqu’aux textes littéraires qui jouent à dessein avec les références aux personnes pour créer des ambiguïtés en passant par des situations de communication plus quotidiennes, mais parfois complexes, comme les propos rapportés au discours direct mais sans guillemets par le locuteur :

Wenn der Lehrer mir sagt, du kriegst eine Sechs, weil du nicht machst, was ich will, dann würde ich sagen, dann geh ich eben. (ex. ZB, p. 81)

La formulation au discours indirect de ce même propos est peut-être plus complexe à coder, mais les références déictiques y sont en revanche stables, donc plus “faciles” en situation de vis-à-vis, comme dans :

Wenn der Lehrer mir sagt, dass ich eine Sechs kriege, weil ich nicht mache, was er will, dann würde ich sagen, ich gehe eben. (ZB, p. 81)

En fin de chapitre, ZB s’intéresse à la communication orale en polonais contemporain. Elle constate une informalisation de l’adresse à l’interlocuteur par l’élimination du vocatif, cas utilisé antérieurement en polonais pour s’adresser formellement à un interlocuteur, ainsi que l’omission nouvelle du marquage du genre de l’allocuté/e, là aussi une spécificité du polonais. Elle évoque une bizarrerie déictique de l’adresse dans la communication électronique (courriels), p. 86, par laquelle se répand dans la communication professionnelle aussi bien qu’universitaire une formule d’ouverture en “Witam” (vouvoiement) ou “Witaj” (tutoiement) qui signifie “Bienvenue!” et devient la formule de contact électronique. Or ce type de salut ne peut être théoriquement être

prononcé que par celui qui parle à partir de son origo et s'adresse à celui/celle qui entre dans son espace personnel, physique ou mental, le maître de maison envers celui qui entre chez lui. Même s'il s'agit d'une métaphore spatiale lue en termes de pouvoir, cette lecture symbolique est inappropriée quand un/e étudiant/e écrit à un/e universitaire pour lui demander un renseignement. Dans la mesure où cela suppose une relation hôte-étranger inverse de celle qu'elle est en réalité, qui se code dans le monde social en termes de hiérarchie, l'universitaire ou l'institutionnel ressent cette formule de contact de façon désagréable, à tout le moins comme peu polie, et ceci en fonction effectivement de considérations socialo-déictiques.

4. Questions traductologiques et culturelles

Le quatrième et dernier chapitre se consacre aux « Translatorische Aspekte » (87-117) : des langues typologiquement proches comme l'allemand et le polonais, appartenant toutes deux à la famille indo-européenne, n'ont pas, malgré quelques différences systémiques, de grosses divergences de référenciation déictique. Une légère asymétrie inter-langues suffit cependant à rendre délicate la traduction précise des acteurs et des destinataires dans des textes médiatiques ou littéraires. ZB prend pour exemple la traduction de « man », qui peut renvoyer au concepteur aussi bien qu'au destinataire, et dont le correspondant n'existe pas en langue polonaise, contrairement à ce qui se passe en français (“man” pour “on”). Elle donne des exemples de diverses stratégies possibles pour traduire des “man” de proverbes ou d'extraits littéraires (91-93). Mais les occurrences concernées semblent loin des cas dans lesquels l'indéfini peut être considéré comme déictique, qui est en français le type “On est en train de travailler, Éric et moi” (Kerbrat-Orecchini, 1999 : 46). Ce type ne se retrouve pas en allemand, et dans un extrait de *Die verlorene Ehre der Katharina Blum* comme :

Unter diesen Umständen wird man verstehen, daß Blorna Sträubleder sofort in sein Arbeitszimmer führte... (ZB, p. 94)

le “man” est de l'ordre de la non-personne et n'est guère déictique, ce qui ne signifie évidemment pas qu'on ne peut pas l'interpréter, opération que ZB finit peut-être par amalgamer avec l'identification déictique. On ne niera pas toute utilisation de “man” comme possible pronom d'adresse, comme dans cette question qu'on imagine prononcée dans le contexte médical :

“Hat man heute Nacht geschlafen ?” (ZB, p. 114)

où la conjonction de la forme temporelle du parfait (bilan présent d'une action passée) et de la forme impersonnelle permet une interprétation situationnelle en terme des présents dans la dite-situation : mais c'est surtout possible parce qu'un auditeur ou lecteur veut comprendre et confère du sens aux propos, bien plus qu'en fonction d'une déicticité de "man", qui est plutôt ouverte à l'infini (Schneider-Mizony, 2007 : 186).

Dans les asymétries de genre (Genus), il faut distinguer ce qui relève de la lexicologie — le fait que "der Tod" corresponde à un féminin en polonais (smierc)—, et ce qui relève de la morphologie des pronoms de politesse, pour lesquels existent en polonais des formes singulières et plurielles au masculin, féminin, et au "mixte", ou de la morphologie de la conjugaison, qui indique le genre (en polonais) : la nécessité de préciser en traduisant de l'allemand vers le polonais est un problème habituel de choix stratégique dans des langues qui n'ont pas exactement le même maillage pour décrire la réalité, ce n'est pas non plus un problème déictique en soi. La nécessité adaptative serait analogue pour traduire du français "je me suis couchée tard" vers l'allemand qui ne marque pas de féminin dans "Ich bin spät schlafen gegangen".

Enfin le cas des injures d'une langue à l'autre place le lecteur à nouveau devant des différences linguistiques, comme la difficulté de traduire en polonais une exclamation telle que :

Sie Schwein, Sie elendes Ferkel (ZB, p. 100).

car il n'est pas possible d'avoir en même temps dans cette langue le marqueur de formalité du vouvoiement et une extension à droite injurieuse, incompatibilité à laquelle on peut trouver une vraisemblance mentale. Mais là aussi, des solutions pratiques existent comme le passage du vocatif respectueux au nominatif informel avec une terminaison verbale en rapport. On passerait vraisemblablement en français par la périphrase "Espèce de x", qui est compatible avec la familiarité comme avec le vouvoiement.

Enfin, les différences dans les routines des média de masse des deux communautés culturelles, la polonaise et l'allemande, ont également une influence sur le choix des pronoms d'adresse. ZB évoque la traduction de publicité pour le petit déjeuner chez Mac Donald énoncées sur le mode de la distance en allemand :

Stellen Sie sich vor, es ist früh am Morgen und Sie haben noch nicht gefrühstückt. Vielleicht sind Sie in Eile (...), etc.. (p. 107)

Elle indique que l'adresse distanciée en polonais, qui devrait s'accompagner de formes au vocatif, ne serait guère possible dans ce cas de figure. La richesse

morphologique de la forme de la distance polonaise est devenue “unbequem” (p. 106) pour la publicité par exemple, et les textes des médias de masse passent par convention à la proximité pour l’adresse au lecteur ou spectateur.

Le résumé (109-117) insiste sur les deux accès différents et complémentaires à la deixis personnelle. L’un est la perspective grammaticale, ou accès par le système langagier, qui fait que l’allemand n’offre pas les mêmes possibilités d’adresse que le polonais (pas de différenciation en genre du pronom en fonction du sexe de la personne à qui on s’adresse), ou en offre d’autres que le polonais (ni le français) ne connaissent : la possibilité de lier tel pronom d’adresse et tel adjectif ou substantif : *Ich Dummer, Sie Schwein*. L’autre accès au décodage de la deixis est le contexte socio-pragmatique qui règle la perspective et commande à l’interprétation par l’intermédiaire des notions de proximité et distance.

5. Discussion des apports

5. 1. La conception déictique

La thèse–fil rouge de l’ouvrage est bienvenue, qui énonce que la réalisation de la deixis est déterminée grammaticalement et que l’interprétation de sa référence l’est pragmatiquement, comme ZB l’écrit par exemple p. 37. En distinguant les deux plans, l’auteure évite la difficulté antérieure à expliquer certaines étrangetés de la référenciation déictique, comme l’iloïement de l’allocuté de la forme de politesse allemande de type :

“Was wünscht der Herr /die Dame ?” (Vuillaume, 1980 : 505)

On attendrait cependant, en sus de la distinction des deux plans, une réflexion sur le pourquoi de cette disjonction. Une chose est de constater que la référenciation déictique se calcule à partir de l’identité sociale et du contexte de parole, comme elle le fait dans le passage suivant :

Da die Rollenzuweisung mit Hilfe von Argumentsausdrücken ohne stabile Referenten geleistet wird, kann die Identität des jeweiligen Referenten mit der respektiven Rollenzuweisung nur durch die Heranziehung des extralingualen Kontextes festgestellt werden. Auch die soziale Identität, die nicht die Eigenschaft eines Einzelnen, sondern ein interaktives Konzept darstellt, kann ohne die kontextuelle Einbettung nicht mit Sicherheit bestimmt werden. Aus dem Kontext ergibt sich auch die Extension, auf die das personaldeiktische Zeichen in der jeweiligen Verwendung zutrifft. (ZB, p. 111).

une autre serait de s'interroger sur les raisons pour lesquelles la société sémiotise la langue, faisant signifier le respect par la distance (l'iloïement), ou l'importance sociale par le pluriel (le nounoïement de majesté, pour lequel Vuillaume faisait par exemple intervenir la métaphore d'une super-personne (Vuillaume: 1980: 504).

Le concept de proximité-distance, qui sert de thèse à ZB pour décrire ce domaine, est une valeur sûre pour interpréter les formes d'adresse depuis la publication de Koch/Osterreicher (1990) qui liait formalité et distance spatiale aussi bien que sociale. Mais elle ne représente finalement que la métaphore d'une relation qui peut être formulée autrement, comme Horst Simon l'a fait en invoquant l'existence d'une catégorie grammaticale du respect (Simon 2003). La contrainte sociale évoquée par ZB est évidemment une explication convaincante de la disjonction entre paradigme morphologique et adresse réelle. Mais cette formulation en "proximité et distance" est aussi une façon élégante d'habiller le domaine d'extension de la deixis, et de ranger encore dans la deixis des phénomènes qui sont d'un autre ordre. L'effet de mode linguistique semble jouer un rôle dans cet étiquetage méta-grammatical. Tout aussi productifs pour la deixis seraient par exemple d'autres concepts typologiques existant dans des langues comme le hopi, le ponctif et le diffus (Malotki, 1983: 83), qui permettent d'expliquer pourquoi les déictiques personnels peuvent avoir des références d'extension variable, mais ces concepts ont moins la faveur du discours linguistique ambiant...

Le lecteur pourra avoir également l'impression que l'amour de son objet d'étude "Ich-erigo" conduit l'auteure à en voir des manifestations dans des phénomènes que je rangerais personnellement plutôt dans l'énonciation, voire l'expressivité : on n'est pas obligé de suivre par exemple ZB quand elle écrit (p. 13) : "Interjektionen erweisen sich als kumulierte Ort-, Zeit und Individualisierungssignale". Les interjections relèvent principalement de la fonction expressive et de l'énonciation, même s'il pourra survenir que, cherchant quelqu'un que je ne vois pas dans un lieu vaste et complexe, je puisse le localiser plus sûrement si je l'entends s'exclamer parce qu'il s'est heurté le pied à quelque chose ("phonische Geste", dit-elle p. 13), et me diriger vers lui ; ou que, l'entendant s'exclamer, je me considère comme en situation d'énonciation concomitante, donc au présent. Ce sont des effets extrêmement occasionnels, induits par la situation, et mon orientation se réaliserait aussi si le locuteur commençait à chanter ou à prier, ou par toute action, verbale ou non, faisant du bruit. Le bruit n'est pas déictique en lui-même. Or, la lecture donne l'impression qu'une sorte de deixis zéro ferait que tout son produit par un locuteur attire l'attention des co-présents en permettant de localiser qui a parlé, conception d'une deixis en "bruit de fond" qui détone avec l'affirmation que

certains types de texte seraient sans Origo, comme elle l'avait affirmé dans le chapitre 4.

5.2. Sur la contrastivité

Contrastivité des langues

Une des justifications que ZB donne à son étude (cf. l'introduction) est d'éclairer la différence des formes grammaticales dans les deux systèmes langagiers que sont l'allemand et le polonais : un exemple simple en est la forme unique dite de politesse, le "Sie" allemand" qui congrue avec une troisième personne du pluriel, alors qu'un locuteur polonais se trouve face à 5 formes pronominales différentes suivant le nombre et le genre, mixte ou non, de ses interlocuteurs. En prendre conscience notamment dans la perspective de la traduction de l'allemand vers le polonais est une nécessité. Mais on a l'impression que l'intention contrastive tend à grossir les différences entre les deux langues, conduisant à interpréter certains exemples langagiers de façon trop univoque. L'énoncé allemand « Wir fahren mit Grossvater nach Brause » n'induit pas automatiquement la présence de trois personnes au minimum en allemand, comme il est écrit page 56. On peut certes imaginer les deux parents disant cela au fils pour lui expliquer pourquoi ils vont le laisser une journée sous la garde de sa tante, et cela recouvre bien trois personnes, les parents et le grand-père (wir exclusif). On peut aussi imaginer que les parents lui expliquent pourquoi il ne peut pas rester à jouer avec son copain, parce que tous les trois partent avec le grand-père, et ils seront donc quatre en voyage (wir inclusif). Mais on peut tout aussi bien imaginer que, résultant d'un accord complice entre le grand-père et le petit-fils, ce dernier annonce à ses parents qu'il va faire une sortie avec son grand-père en voiture : le GP "mit Großvater" est postérieur à wir, dont il est une forme de précision en afterthought, voulant dire :

“Wir, das heißt ich mit Großvater, fahren nach Brause.”

De même, l'évolution de l'allemand contemporain rend certaines assertions de ZB moins vraies, comme quand elle écrit :

Die Kompatibilität der Distanzformen mit den Vornamen in der vokativischen Anrede ist mit dem Polnischen eigen, nicht aber dem Deutschen, das dagegen die Distanzform mit dem Familien Namen kombiniert. (ZB, p. 113)

Ce qu'on appelle le *hanseatisches Du* ou *Hamburger Du*, la combinaison entre le prénom et le vouvoiement sous la forme :

Thomas, wann kommen Sie morgen ?

<https://www.philist.uni-augsburg.de/leherstuhle/germanistik/>

présente en Allemagne du Nord diffuse actuellement vers le Sud, du supérieur hiérarchique envers ses collègues de travail aussi bien qu'entre collègues de même niveau hiérarchique.

Contrastivité des cultures

De la même façon, les différences de routine culturelle que ZB relève entre l'Allemagne et la Pologne perdent de leur acuité quand on s'aperçoit que la publicité Mac Donald allemande date du début des années 1990, alors que sa traduction est envisagée dans le contexte polonais des années 2010 : il est possible que les cultures médiatiques puissent avoir varié depuis vingt ans en ce sens que la culture allemande se serait informalisée (Gautherot) et la culture polonaise occidentalisée, et qu'elles pourraient être de nos jours beaucoup plus proches qu'envisagé par l'auteure. L'idée qui sous-tend ces comparaisons de textes est que la deixis relèverait d'habitudes textuelles différentes dans les cultures polonaises et allemandes, mais le recours à des textes relevant de normes de discours peu strictes comme la publicité, qui vit de l'infraction aux normes, ou la communication par courriel, qui est par nature peu formelle, conduit ZB à des affirmations qui demanderaient à être confirmées par des études parallèles.

En conclusion

L'ouvrage apporte beaucoup d'éléments sur la deixis personnelle, y compris par la confrontation avec la manière dont celle-ci est réalisée dans une langue peu familière à la plupart des germanistes français, le polonais : voir qu'on pourrait s'adresser à l'autre en précisant son genre, ou préciser, en situation de groupe, si c'est à une personne singulière ou à l'ensemble que s'adresse l'énoncé formel qu'on réalise, ouvre les yeux sur la relativité des marqueurs de deixis dans les langues. La deixis résulte bien de cet équilibre entre les informations langagières et les informations contextuelles, ce qui lui fait voisiner les questions d'énonciation ou de décodage, avec lesquelles la frontière est peut-être ici un peu poreuse. Sans aborder la question des représentants, c'est-à-dire de l'anaphore, l'ouvrage est cependant fort riche de ces questions sous-jacentes.

Bibliographie

- Bühler, Karl (1934/1982) *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Neudruck d. Ausgabe Jena 1934. Stuttgart New York: Gustav Fischer.
- Ehlich, Karl (2015) "Was eine Deixis ist, was eine Deixis nicht ist und was keine Deixis ist" in *Deiktische Ausdrücke im Deutschen-Auffälligkeiten, Probleme, Analysen*, contribution au colloque de linguistique à l'agrégation 2015, 27-28/03/2015, Paris-Villetaneuse, à paraître.
- Fricke, Ellen (2007) *Origo, Geste und Raum. Lokaldeixis im Deutschen*. Berlin: de Gruyter.
- Gautherot, Laure (à paraître) "Siezen Sie noch oder duzen Sie schon? Das rhetorische Duzen als kommunikative Norm im heutigen Deutsch" in *Actes du colloque de Montpellier Rhetorik und Kulturen 6-8/11/2014*.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1999) *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
- Koch, Peter & Wulf Oesterreicher (1990) *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Niemeyer.
- Malotki, Ekkehard (1983) *Hopi Time. A linguistic Analysis of the Temporal Concepts in the Hopi Language*. Amsterdam: Mouton Publishers.
- Schneider-Mizony, Odile (2007) "Der Infinitiv und die Rhetorik der Nullaktualisierung" in Marillier, Jean-François/Rozier, Claire (Hrsg.) *Der Infinitiv im Deutschen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 179-194.
- Simon, Horst (2003) *Für eine grammatische Kategorie 'Respekt' im Deutschen. Synchronie, Diachronie und Typologie im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Vuillaume, Marcel (1980) *La deixis en allemand*. Thèse pour le doctorat d'état ès lettres et sciences humaines. Université de Paris-Sorbonne. et notamment, chapitre VII Les déictiques personnels, 449-523.
- Zifonun, Gisela / Hoffmann, Ludger / Strecker, Bruno (1997) *Grammatik der deutschen Sprache*. Tome 1. Berlin-New York: de Gruyter.

BOELMANN Jan M & **SEIDLER** Andreas (hrsg., 2013) *Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts*. = Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik Nr. 24. Frankfurt am Main: Peter Lang ISBN 978-3-631-63395-3 ; 50 €240 p.

Les supports technologiques hantent les discussions du grand public sur les innovations pédagogiques. Gage de modernité en tant qu'objet — que l'on pense à la récente annonce du président de la République sur les tablettes au collège—, l'ordinateur et les activités qu'il génère promettent des classes attentives et des élèves intéressés, perspective qui mérite qu'on s'y arrête. Sans aller jusqu'à considérer les jeux d'ordinateur comme "das größte Forschungsdesiderat des Deutschunterrichts" comme l'annonce la quatrième de couverture, les recherches scientifiques en la matière ne sont pas si nombreuses qu'on ne se réjouisse d'une publication universitaire de récits et réflexions d'expériences didactiques.

Le volume rassemble douze contributions d'un colloque qui s'est tenu à Cologne en mars 2012 sur le sujet. Les auteurs en sont essentiellement masculins, répétant au niveau des formateurs l'inégalité des sexes devant l'ordinateur chez les utilisateurs, qui sont majoritairement les jeunes garçons. La publication s'ouvre par le plaidoyer de Matthias Kesper en faveur d'une sous-discipline scolaire "jeux électroniques" : "Computerspielbildung. Auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Didaktik des Computerspiels" (13-48). Celle-ci permettrait le développement de la compétence sociale et d'une méta-culture chez les jeunes par le biais des communautés de jeux. Même si prédominant actuellement des sujets triviaux ou populaires dans les ressorts d'action des jeux électroniques, l'école envisage comme réaliste le fait de développer grâce à eux la capacité des élèves à analyser les jeux (comme on le ferait d'un roman ou d'un film) en termes de personnages, lieux, histoire ou implication idéologique, et d'améliorer leur capacité à débattre de leurs motivations esthétiques et émotives à jouer, des implications éthiques ou économiques ou de la qualité des jeux électroniques dans la société des médias.

La recenseuse range dans la même ligne argumentative une contribution telle que "Literaturästhetisches Verstehen von Texten und Computerspielen" (67-84) qui démontre la proximité des opérations des compréhension et d'appréciation esthétique dans un texte narratif (littéraire) et un jeu électronique : les transcriptions de discussion et expositions des élèves (méthode du *lautes Denken*, pensée à voix haute) montrent des similitudes dans le décodage de sémiologie et de linguistique textuelle nécessitée par les deux média différents. C'est la même idée qu'on retrouve dans "Literarische Kompetenz und narrative Computerspiele. Empirische Ergebnisse" (85-102), qu'atteste la comparaison, chez des lycéens d'une quinzaine d'années, de tests de compréhension-narration-évaluation sur *Warcraft III* d'un côté et le livre de littérature de jeunesse *Kariuki und sein weisser Freund* par Meja Mwangi : l'histoire de cette rencontre au Kénia entre deux jeunes très différents, qui débouche sur une amitié, est l'inverse des retrouvailles entre Uther et Arthas dans *Warcraft*, qui aboutira à un conflit. La différence des relations affectives était un élément-clé pour garantir que les réponses avaient été faites en toute compréhension des interactions et communications entre les personnages.

Un élément sur lequel insistent plusieurs contributions est effectivement la configuration didactique intéressante que proposent les jeux électroniques : leur complexité et multimodalité constituent des environnements riches, beaucoup plus riches que les "simples" textes, ou les textes avec iconographie que l'institution scolaire pratique depuis quelques décennies. Ils confrontent les élèves avec des problèmes de quêtes de sens (cf. *Verlässliche Zufälle und unberechenbare Verschwörungen. Zur Organisation von Sinn in der Spielreihe Assassin's Creed*) (151-168). Les simulations d'actions et univers parallèles n'ont plus grand-chose à voir avec la narration prototypique, comme l'écrit Markus Engelns dans "Didaktische

Ansätze zur Integration narrativer und simulativer Elemente in Computerspielen oder: Warum *Citizen Abel* sterben musste”, 169-189. Cet article, un des plus forts du recueil, montre bien comment la notion de polyphonie ne prend son sens que dans la multi-modalité des jeux, à laquelle on ne peut plus appliquer les modèles mentaux habituels. Au lieu de chercher à tout prix à s’aligner sur l’analyse de textes classique — ce que font la plupart des contributions du recueil, en quête probablement de légitimité scolaire ou universitaire— il faut travailler avec une causalité suspendue, une unité thématique éclatée et une structure temporelle non linéaire. L’article d’Engelns propos la didactisation la plus explicite et la plus convaincante du jeu *Citizen Abel. Gravity Bone*, gratuit, court (15’) et ... en anglais ! Les nombreuses captures d’écran en noir et blanc illustrent à merveille le travail sur le persiflage de la narrativité classique : le personnage central y meurt quand se réalise l’unité narrative.

Les argumentations destinées à prouver la didacticité des jeux électroniques ont des forces de conviction variables : l’article “Gamyfying Education— Über die Kollision von Schule und Unterricht” (49-66) ne s’intéresse par exemple pas au cours d’allemand en Allemagne (le *Deutschunterricht* promis par le titre du recueil), mais réfléchit sur des exemples new-yorkais de jeux électroniques en anglo-saxon pour tirer des parallèles entre le jeu et l’éducation aussi éculés que “Computerspiele haben unterschiedliche Schwierigkeitsstufen” ou “Computerspiele sind kein Mittel zum Zweck” (p. 54), tout ceci pour les reléguer finalement dans des AG (Arbeitsgemeinschaften) ou des semaines de projets (p. 59). Dans un autre ordre d’idées, la recenseuse s’est agacée de contributions dans lesquelles l’ambition terminologique semblait avoir à cœur de masquer la normalité de la tâche didactique: “mediale Pluralisierung von Produktions- und Rezeptionsweisen von Literatur in einem Unterrichtssetting” (p. 105) y signifie que les groupes-classe travaillent comme décrit plus haut en comparant des contes et des extraits de jeux comme *Tetris* ou *Samorost*. Quant à faire tirer aux élèves la conclusion du caractère fondamentalement ludique de la littérature, c’est sans doute plus facile à partir de contes qu’avec des pièces de Kleist ou des romans réalistes...

Certains auteurs sont conscients des limites imposées par le medium et sa perception par les jeunes, et les verbalisent dans leur titre même, comme Heiko Miele dans “Mit Lara lernen- Computerspiele ‘lesen’ am Beispiel von *Tomb Raider*: Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung im Unterricht”, 131-150. Tout en permettant d’exemplifier de façon attractive les bases de la narratologie, de déclencher la prise de parole, d’animer à l’écriture créative de séquences, l’auteur voit les jeux comme complément d’un enseignement qui ne pourrait faire l’économie d’un apprentissage de la compétence textuelle sur la prose utilitaire et littéraire. Il souligne l’importance d’en lier explicitement l’utilisation didactique avec les notions des programmes (p. 148), pour que les jeunes, pendant les séquences qui y sont consacrées, soient “en mode apprentissage” et pas seulement “en mode jeu”.

En conclusion, la recenseuse regrette l’écriture un peu “Nerd” de certaines contributions — ex: “Das gilt nicht nur für E-Shooter mit First-Person-Perspective”, p. 21— et la rareté des illustrations (seuls 2 articles le sont vraiment) pour un outil dont la visualité est si importante. Mais on trouvera intéressante l’évolution argumentative sur l’utilisation didactique de jeux électronique : au lieu de les justifier par le fait qu’ils permettraient de faire à peu près la même chose qu’en cours, ils ouvriraient sur des choses différentes et plus complexes. Il reste que les didactisations exposées dans les articles semblent chronophages, complexes à réaliser parce qu’à individualiser pour chaque jeu, et que ces auteurs convaincus et familiers de l’anglais n’indiquent nulle part la clé de la mixité pour cet intérêt pour les jeux, et ne précisent pas non plus les jeux en langue allemande qui en assureront l’intérêt aussi langagier pour le “Deutschunterricht”, en Allemagne comme en DaF. **Odile Schneider-Mizony**, Université de Strasbourg

BARBET Cécile (dir., 2014), *Linguistique et stylistique des figures* = Gramm-R – Etudes de linguistique française 27, Bruxelles : Peter Lang. 170 p. ISBN 978-2687574-223-0 ; 45 €

Il y a près de soixante ans, avec en particulier l'article fameux de Jakobson sur *Deux types d'aphasie*, que s'est ouvert le débat de la légitimité des linguistes et littéraires à étudier le style. Depuis, régulièrement, des colloques et journées d'étude font le point de la recherche et tentent de donner de nouvelles définitions du style et de ses figures. Ainsi en fut-il en mars 2010 à Neuchâtel, journée qui fournit la base et le titre du volume publié en 2014 chez Peter Lang: *Linguistique et stylistique des figures*. La publication en est assurée par une jeune chercheuse, Cécile Barbet, qui signe une présentation soignée et utile des contributions. Ces dernières, de longueur variable (de 12 à 43 pages), proviennent pour part égale de soldats aguerris de la stylistique et de la rhétorique (groupe μ , Anne Reboul, Marc Bonhomme) et de la jeune génération de chercheurs en linguistique française (Antoine Gautier, Philippe Gréa et Laure Anne Johnsen). La diversité des approches revendiquées par les auteurs rend le volume difficile d'approche pour les non-linguistes et la signataire de ces lignes a dû mettre à jour ses connaissances sur certains courants actuels.

Le premier article, signé par Jean-Marie Klinkenberg et Francis Édeline, s'inscrit dans les recherches en sémiotique cognitive du groupe μ et étudie de quelle manière les figures recatégorisent notre expérience. Les auteurs partent du principe que les catégories ne sont pas stables, mais variables dans le temps, l'espace et les sociétés et que cet état de choses suscite des conflits entre catégories. Ils distinguent cinq réactions aux conflits catégoriels et parmi elles "la production d'un sens rhétorique" (p. 29) et la "monosémisation" (p. 30), puis dans la section suivante définissent la figure comme la contestation en même temps que la confirmation d'une encyclopédie, ce qui conduit nécessairement à une recatégorisation. Le mécanisme permettant cette recatégorisation est celui de la médiation. Les sections 5 et 6 de l'article traitent des points communs puis des oppositions entre recatégorisation scientifique et recatégorisation rhétorique, avec des analyses de Ricœur (1975) et Cohen (1979) qui sont un peu plaquées sur la démonstration. Cet article dense est peut-être extrait d'un ouvrage plus vaste, en préparation (annoncé p. 22), comme semblent l'indiquer des renvois à des parties inexistantes dans l'article (p. 48, p. 56 ou encore p. 58). Ce jeu de piste désoriente parfois le lecteur, à qui – et c'est regrettable – les arbres empêchent de voir la forêt.

Anne Reboul se penche sur les métaphores vives et s'intéresse au "paradoxe apparent" qu'elles ne sont (selon elle) pas paraphrasables, mais traduisibles. La métaphore produit des effets propositionnels, mais aussi des effets non-propositionnels (qu'elle nomme "sensoriels") et qui peuvent être conservés en partie lors de la traduction, mais qui sont perdus dans la paraphrase. En partant de la distinction opérée par Marconi (1997) entre "capacité inférentielle, qui a trait à l'accès à un réseau de connections entre ce mot et d'autres mots" et capacité référentielle (d'un mot), elle suggère que "la distinction entre paraphrase et traduction est parallèle à la distinction entre capacité inférentielle et capacité référentielle" (p. 71). Elle teste cette hypothèse sur quelques trop rares exemples, dont deux haikus. Outre que l'article part d'une conception assez sommaire de la paraphrase, on aurait aimé que l'analyse porte sur un grand nombre d'exemples de traduction de métaphores, qui ne sont sans doute pas toute traduisibles.

Antoine Gautier étudie deux figures recensées comme de construction par la rhétorique classique et qu'il préfère nommer de "déconstruction" : l'anacoluthie et l'hyperbate, avec le souci de tracer une frontière entre la simple erreur de construction et la figure. Il s'appuie sur la taxinomie de Bonhomme (2005) et utilise les concepts (et le vocabulaire !) de la psycholinguistique. Par des exemples nombreux et clairement analysés, il montre qu'anacoluthie et hyperbate imposent au lecteur (qu'il appelle *parseur*, puisqu'il pratique le

parsing !) l'abandon d'une hypothèse structurale. En d'autres termes, ces figures obligent le lecteur à modifier sa première interprétation de la phrase. C'est en cela que l'hyperbate se distingue du simple ajout, qui peut être accolé à une phrase, en continuité : "Il nous paraît donc pertinent de restreindre l'hyperbate à des cas dans lesquels l'ajout recherche la surprise, le contrepoint et provoque une réanalyse qui est véritablement la source de la figuralité." (p. 103).

On change totalement de paradigme avec l'article de Philippe Gréa sur les "molécules proverbiales". L'auteur y "propose une caractérisation des proverbes dans le cadre de la sémantique interprétative (Rastier 1987)" (p.107). Les proverbes s'appuient "sur un mécanisme commun de transposition de formes sémantiques", dont l'unité de base est la "molécule sémique". Il montre en effet que la plupart des proverbes peuvent s'appliquer à d'innombrables situations et se ramènent plus ou moins à un schéma actanciel général. Si la démonstration est convaincante, on peut cependant déplorer le côté ésotérique de l'article qui conduit le lecteur à se poser des questions sans rapport avec son contenu : pourquoi avoir redoublé les schémas des pages 108 et 110, pourquoi le renvoi à une section 2.3 absente de l'article, ne serait-il pas possible de reformuler en termes simples "la molécule proverbiale est acquise par l'*entrenchment* progressif des paratopies qui accompagnent chacune de ses occurrences" (p. 119) ? Certes l'auteur soutient dans le cahier 21 du *crisco*¹ (p. 18-25) qu'il n'existe pas d'équivalent français exact à *entrenchment*, mais il me semble que dans le cas des proverbes le terme de *figement* serait acceptable.

Après cette excursion en terrain escarpé, l'article de Laure Anne Johnsen est rafraîchissant : voilà de la bonne linguistique claire et argumentée, même si le thème traité n'a qu'un lien ténu avec la problématique de la figure. L'auteure étudie les parenthèses dites ana-cataphoriques, parce qu'elles incluent en leur sein un déictique (en général un pronom ou déterminant démonstratif, mais aussi des déictiques de lieu) qui pointe à la fois vers l'amont et l'aval du texte. Ce faisant, elles interrompent le propos et créent une tension, ce qui leur confère une saillance particulière. Après une analyse minutieuse du comportement syntaxique de ces structures, en particulier de leur positionnement possible dans l'énoncé, L-A Johnsen se penche sur leurs caractéristiques pragmatiques et constate que la majorité relève du métadiscours, un phénomène que confirme en leur sein la fréquence de la particule modale 'enfin'. Ce commentaire a selon elle une fonction argumentative en ce sens qu'elle participe à la création d'un ethos coopératif. Reste la question de savoir si ces parenthèses sont candidates à la dénomination de "figure" : L-A Johnsen reprend à son compte les quatre critères définis par Bonhomme (2005) et tout en concédant que les parenthèses ana-cataphoriques ne remplissent qu'imparfaitement les conditions nécessaires, conclut néanmoins à leur caractère figural et propose de les étudier selon le cas comme hypobole (qui prévient une réaction de l'allocuté) ou hyperbate (dans la mesure où le positionnement de la parenthèse en un point non canonique en augmente la saillance).

Le volume se ferme sur un essai de clarification terminologique de Marc Bonhomme, qui entreprend de différencier les figures de rhétorique, de discours et de style. Il s'agit d'un thème récurrent dans la recherche de M. Bonhomme et l'auteur n'a guère de mal à nous convaincre du flou qui règne dans les articles et ouvrages consacrés au style et aux figures. D'autant qu'il se plaît à compiler des ouvrages de vulgarisation, qui ne sont peut-être pas les plus pointilleux sur la terminologie. Plutôt que d'aborder le sujet dans sa globalité, il étudie le traitement de trois figures (le mot-valise, la métonymie et l'hyperbole) dans une demi-douzaine d'ouvrages

¹ *Autour des grammaires de constructions et de patterns* (dir. Dominique Legallois & Jacques François), janvier 2006.

récents et en vient à prôner un traitement modulaire pour toute figure, l'appellation de discours, rhétorique ou de style n'étant qu'un ajout contextuel : la figure de style se distingue par son souci esthétique, la figure rhétorique par sa fonction argumentative. Plutôt que ces constatations somme toute assez triviales, il faut retenir de cette contribution l'opposition entre un traitement linguistique de la figure (qui la considère comme variation libre, saillante, dotée d'une typicité matricielle et d'une fonctionnalité) et le point de vue stylistique, qui s'attache plus particulièrement à la créativité, poéticité, au potentiel connotatif et aux implications socioculturelles des figures. Le point de vue rhétorique se situe entre les deux pôles, en empruntant à chaque paradigme leurs deux derniers paramètres (p. 167). Dans un souci œcuménique l'auteur remplace la "confusion terminologique" qu'il dénonçait au début de son article par le concept de complémentarité.

Chaque colloque est un peu une auberge espagnole où chacun apporte ses travaux pour alimenter une discussion. Le plus souvent, ce sont les discussions qui sont les plus fructueuses pour le public. Mais les publications qui suivent ne rendent malheureusement pas compte de ces discussions. Le volume juxtapose des études venues de paradigmes très divers, voire peu compatibles. Le lecteur compétent y apprendra peu de choses, le linguiste débutant sera souvent dérouté par la terminologie volontiers abstruse. Quant à l'enseignant d'allemand soucieux de doper ses connaissances en stylistique, on ne peut que lui conseiller de se tourner vers des publications allemandes, où de toute manière le terme de "figure" est le plus souvent absent.- *Marie-Hélène Pérennec*

DEBONO Marc (dir., 2014) *Corpus numériques, langues et sens – Enjeux épistémologiques et politiques*, Bruxelles, Peter Lang, 219 p. ISBN 978-2-87574-215-5. 37 €

Cet intéressant ouvrage paru sous la direction de Marc DEBONO, maître de conférences en sciences du langage à l'Université François Rabelais de Tours dans la collection « GRAMM-R. Etudes de Linguistique française » (dirigée par Dan VAN RAEMDONCK, Université Libre de Bruxelles) a pour objet les corpus, non pas sous l'angle de leur confection, mais sous celui de leur justification d'un point de vue épistémologique dans les sciences humaines et sociales, en particulier dans les études sur les langues. A lire les différents auteurs, la recherche en linguistique vivrait actuellement sous le Diktat des corpus et en dehors d'un solide appui sur ceux-ci, point de salut. Toute étude linguistique appuyée sur un corpus pourrait de ce simple fait prétendre à l'objectivité et se verrait par la même justifiée. Effectivement, si souvent en matière de corpus, la quantité de données fait la qualité, à l'ère où le traitement de corpus numérisés a étendu ses tentacules sur l'ensemble des sciences du langage, on s'interroge assez peu sur le sens même de l'interrogation des corpus, de l'art pour l'art en quelque sorte. Certes, le traitement des corpus fait apparaître la « variation », un autre sujet à la mode auquel on associe la « granularité ». Grâce aux corpus, le sens apparaît « traçable » et « traitable » et la multiplication des idiosyncrasies tend parfois à le dénaturer en évacuant ce qui est de l'ordre du réflexif et de l'antéprédicatif.

D'un point de vue formel, l'ouvrage se compose de six contributions individuelles dont cinq d'entre elles ont pour auteur des universitaires tourangeaux spécialistes de près ou de loin de sociolinguistique : Marc Debono, Valentin Feussi, Isabelle Pierozak, Elatiana Razafimandimbimanana et Didier de Robillard. Exception qui confirme la règle, la contribution de Lorenzo Bonoli émane d'un philosophe qui s'intéresse aux questions épistémologiques dans le langage et les sciences humaines.

Même s'il ne constitue que le troisième article de l'ouvrage, nous commencerons par la contribution de Lorenzo Bonoli, chercheur à l'Institut fédéral des hautes études en forma-

tion professionnelle de Lausanne. Lorenzo Bonoli intitule son article de façon provocatrice « L'évacuation de l'interprétation » à propos des logiciels d'analyse textuelle qui de facto augmentent les capacités mnésiques du chercheur, accélèrent les opérations de codage, d'analyse et de découpage des textes. Prétendant à l'objectivité, ces logiciels ne sont pourtant pas neutres et « véhiculent avec eux un certain type de questionnement » dans une logique plus quantitative qu'interprétative. Même si Lorenzo Bonoli reconnaît un intérêt bien présent pour les analyses quantitatives, elles n'ont pour lui rien de nouveau, mais leur degré de précision conduit à ce qu'il appelle une « double évacuation de l'interprétation » d'une part parce que l'analyse quantitative prétend à la seule « description de la composition lexicale et syntaxique du texte » au détriment de l'explicitation traditionnelle des significations. En second lieu, le processus d'analyse deviendrait « automatique » et non plus humain, ce qui constitue en soi un déplacement du concept d'analyse et d'interprétation. Pour Elatiana Razafiman-dimbimanana, il n'y a pas eu de révolution numérique, contrairement à ce qu'affirme Michel Serres (après l'écriture et l'imprimerie), mais une continuité dans la recherche en sciences du langage où le chercheur porte un regard interprétatif neutre sur des données conçues comme objectives. L'article de Didier de Robillard se rattache au deuxième terme du sous-titre de l'ouvrage, à savoir aux enjeux politiques des corpus numériques relativement à un projet de recherche financé par la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF). Didier de Robillard interroge de façon critique les rapports entre politique et recherche en remettant en question un certain nombre d'idées communément acceptées dans la communauté scientifique, comme la valorisation du caractère « international » de la recherche, la possibilité d'une expertise « objective ». Les institutions, dont la DGLFLF, ont tendance à privilégier « les démarches objectivantes » qui permettent notamment de dépolitiser les questions contrairement aux « démarches phénoménologiques-herméneutiques ». L'institution favorise une « conception positiviste du corpus » qui laisse peu de place et même marginalise la notion de représentation. C'est justement cette notion de représentation chère à la phénoménologie qui est mise en débat dans la contribution d'Isabelle Pierozak à propos des pratiques des chercheurs en sciences du langage relativement aux corpus numériques : alors que le questionnement méthodologique sur les corpus requiert une grande partie de l'activité scientifique, le questionnement épistémologique est relégué à la périphérie. Certes, le résultat du travail sur corpus est capable de produire une « base de discussion », mais la fonction de « preuve » est beaucoup plus problématique, surtout lorsque l'accumulation de données, critère quantitatif, tend à devenir un critère qualitatif. Le corpus « ne contient pas en soi du sens qui serait diversement interprété, mais peut être considéré comme un simple substitut relationnel de projections de sens, négociable ». Dans cet ordre d'idées, Valentin Feussi défend la position selon laquelle l'écrit électronique est malléable et immatériel, son instabilité tendant même à provoquer une angoisse chez le chercheur linguiste. On comprend donc mieux à la lecture de l'ouvrage ce qui motive la réflexion de Marc Debono qui s'interroge pourquoi les représentations du chercheur sont exclues de l'entreprise de recherche. Les corpus confirment l'ancrage des sciences du langage à un objectivisme fondé sur la technologie qui tend à singer les sciences dites dures au profit d'une science « experte », d'où la proposition de l'auteur de réintroduire une « dose d'incertitude » dans la recherche en laissant davantage de place à l'intuition « qui ne peut être communiquée en rassemblant des données brutes ».

Pour conclure, l'ouvrage est, de façon paradoxale, à recommander aux collègues aficionados de l'analyse textuelle à l'aide d'outils numériques à qui il permettra sinon d'acquérir une certaine distance vis-à-vis de ceux-ci, tout au moins de ne pas accorder de confiance aveugle ni aux outils eux-mêmes, ni à leur utilisation parfois répétitive et non productrice de sens. La

citation extraite de l'article de Valentin Feussi (Les pratiques linguistiques numériques / électroniques) résume une position largement critique, mais stimulante, vis-à-vis du credo technologique en une supériorité de l'étude fondée sur corpus numérique : « Mon avis est que la 'révolution numérique' constitue une 'ébrété technologique' (Musso, 2008 : 103) qui voile la relation entre l'homme, le langage et le monde. Il serait plutôt pertinent de *considérer le numérique comme un ensemble de pratiques certes construites à partir d'outils des nouvelles technologies, mais qui ne sont en rien révolutionnaires* si on les observe d'un point de vue sociolinguistique. » Dans l'économie générale de l'ouvrage, on regrettera peut-être l'absence d'une bibliographie générale et sur le fond, le manque d'un article défendant la position déclarée scientifique et la pseudo-objectivisation de l'analyse automatique de corpus numérisés : si le « mainstream » des linguistes s'attache tant à la linguistique de corpus, il doit quand même bien y avoir une raison (positive)... **Thierry Grass** (Université de Strasbourg, EA1339 LiLPa)

STOCKHAMMER Robert (2014) *GRAMMATIK –Wissen und Macht in der Geschichte einer sprachlichen Institution* Suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Berlin, , 548 p., 22 €)

Le plan de l'ouvrage est dicté par la formule *Wissen ist Macht* et l'on a donc deux parties de longueur quasi égale : la première, qu'on doit étudier d'abord, *Wissen* et la seconde *Macht*, comprenant *vier Aspekte einer sprachlichen Institution* que l'on peut lire dans l'ordre qu'on veut. L'auteur est très explicite sur le public visé „ Das vorliegende Buch [...] ° richtet sich nicht an Millionen, (-allusion aux livres de Bastian Sick- , yb) aber auch nicht nur an die kleine Gilde von Historikern der Sprachwissenschaft, nicht einmal nur an Sprachwissenschaftler, sondern an Literatur -und Kulturwissenschaftler aller Subdisziplinen“ (p.10). Car ceux-ci sous estiment souvent la grammaire, lui préférant la rhétorique et la poétique. Donc : „ Dem eigentlichen Desinteresse der Literatur- und Kulturwissenschaften an dieser Grundlage ihrer eigenen Disziplin ist am besten mit historischen Mitteln entgegenzutreten“ (p.11). Stockhammer relate par conséquent l'histoire de la grammaire (plus exactement de notre grammaire, celle à base grécolatine), et l'on observe un mouvement pendulaire : „ein Oszillieren zwischen dem Anspruch an größte Allgemeingültigkeit und der Versenkung ins Partikularste, nicht leicht territorialisierbaren Form der Sprachreflexion“ (p.12). Effectivement, cette rétrospective historique montre que la grammaire doit d'une part dégager et défendre son territoire par rapport à d'autres domaines, en particulier la logique (ne pas se réduire à n'être que logique) et la dialectique et d'autre part, définir son propre objet d'étude (par exemple les parties du discours, l'anaphore, la deixis et autres phénomènes), inventer et affiner ses méthodes. On note aussi un mouvement pendulaire entre l'aspiration à une grammaire universelle et les exigences de la description d'une langue donnée.

„Robert Stockhammers Geschichte der Grammatik ist kein einfach zu lesendes Buch“, déclare l'auteure de la *Rezension* dans la *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 05.09.2014, S. 12. Mais d'un autre côté d'autres la présentent comme une „faszinierende Studie“, comparable à un „Krimi“. Les deux affirmations sont exactes. Pour ma part, je dirais que l'ouvrage, lu à petites doses, sur trois semaines, m'a intéressé, parfois captivé, d'autant que notre collègue se montre pédagogue en donnant à chaque fois au moins un exemple lumineux. Il fait parfois preuve d'humour, quand à propos de Chomsky il accumule les relatives encastrées comme : “Die, die die, die die, die die Rekursionshypothese vertreten, kritisieren, zurückweisen, antworten einfach mit einem noch stärker verschachtelten Relativsatz “ (p.217).

L'essentiel est que le lecteur non spécialiste de l'évolution historique de la grammaire ne cesse d'apprendre. En ce qui me concerne, j'ai parfois vécu cette lecture comme une initiation.

Tout aussi instructive, mais à mon sens plus intéressante et convaincante encore, est la deuxième partie et ses quatre aspects. Le premier s'appelle précisément *Macht* et aborde le problème de l'autorité grammaticale. Qui définit la norme ? Qui prescrit et proscrie ? Qui admet ou refuse cette norme ? Et là, je ferai un grief à l'auteur : celui d'avoir totalement occulté l'aspect sociologique. Car la grammaire enseignée est toujours celle de la langue des classes dominantes. La grammaire reflète le pouvoir. Molière en fait la démonstration dans *Les femmes savantes*, quand Philaminte et Bélise reprochent à Martine de violer la grammaire et que la servante répond (vers 485) *Mon Dieu ! Je n'avons pas étugué comme vous/ Et je parlons tout droit comme on parle cheux nous*, confondant ensuite (vers 492) grammaire et grand-mère. Un linguiste montrerait que Martine a aussi sa grammaire, celle de son sociolecte ; mais cette grammaire n'est pas « la bonne », pas celle de Vaugelas que citent ces dames, pas celle de la Cour, de la noblesse et de la bourgeoisie montante. Personnellement issu d'un milieu défavorisé, je suis très reconnaissant à la Troisième République et à la Quatrième de m'avoir appris à parler et à écrire « le français des Parisiens cultivés », la norme qu'on enseignait naguère aux étrangers. Donc ne pas enseigner cette grammaire ou mal l'enseigner, c'est aboutir en fait à exclure les classes populaires et ainsi accroître les inégalités alors même qu'on prétend vouloir les réduire. Il est symbolique à cet égard que les universités françaises doivent organiser des cours d'orthographe à des étudiants pourtant bacheliers et que des ingénieurs dûment diplômés ne trouvent pas d'employeurs à cause d'une orthographe défectueuse. Tant pour l'allemand que pour le français, les problèmes récurrents de la réforme orthographique et la timidité des résultats montrent bien les pesanteurs non seulement historiques mais aussi sociologiques qui s'exercent. J'ajoute enfin que les grammairiens que cite Stockhammer étant des hommes, on peut se demander s'il n'y a pas quelque sexisme dans leurs descriptions : on a traditionnellement *der, die, das* et *er, sie, es*, donc le masculin précède le féminin.

Le deuxième aspect, *Das Fremde*, concerne les problèmes des éléments étrangers (dialectes compris) dans la grammaire d'une langue. Le troisième, *Schrift*, étudie la graphie, en particulier la naissance progressive de la ponctuation et l'émergence de signes spéciaux comme l'astérisque. Enfin, le dernier aspect, mais non le moindre, est *Literatur*. Chapitre particulièrement passionnant. Je m'étonne toutefois que Stockhammer, à propos de "an poetischen Rändern der deutschen Grammatik" n'ait pas cité le beau *Trostlied im Konjunktiv* d'Erich Kästner.

J'aurais préféré une phrase finale autre que le rappel, à partir d'un exemple où langue et idéologie sont liées, que "die sprachliche Institution der Grammatik nie ganz von anderen Institutionen entkoppelt werden kann". Non que ce soit faux, bien au contraire, car dans notre monde tout se tient, mais peut-être les liens entre grammaire institutionnelle et autres institutions auraient-ils pu être parfois plus nettement dégagés.

Il n'en reste pas moins qu'on a là un ouvrage utile, dense, enrichissant, stimulant, d'un prix abordable, qui mérite d'atteindre le public visé : les linguistes et tous ceux qui s'intéressent à la culture et à la littérature.- **Y. Bertrand**

