

ISSN 0758 - 170 X

**33<sup>e</sup> année (2015)      n° 3 (septembre)**

**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

Caroline Pernot :	Petit dictionnaire bilingue permanent des « actes de langages stéréotypés » (ALS) : <i>C'est vite dit</i>	241-251
Michel Lefevre :	L'expression du temps dans la langue. Un essai onomasiologique à l'exemple de l'allemand	253-264
Odile Schneider-Mizony :	Où passe le sens dans le jeu de mots ?	265-279
Yves Bertrand :	De quelques parallélismes allemands	281-292
Christine Petittdemange, Gérald Schlemminger :	„Ja, die Sterne sind gefallen hinter den Stuhl“. Beobachtung der Sprachentwicklung einer Schülerin im 2. Jahr einer Vorschulklasse	293-307
Daniel Morgen :	Comment l'Alsace et la Lorraine germanophone peuvent-elles procéder pour continuer à soutenir l'enseignement immersif de l'allemand dans le cadre de la nouvelle grande région ?	309-319
Johannes Dahm :	Die Straßburger Neustadt: Ein UNESCO-Weltkulturerbe? Wahrnehmung und Beschreibung des ‚deutschen‘ Viertels und seiner Architektur durch die lokale Bevölkerung und die Passanten von heute	321-335
Véronique Lemoine, Dominique Macaire :	Le plurilinguisme en herbe, un atout pour l'école maternelle ?	337-348
Amélie Camenisch, Guillaume Cossin, Léa Palau, Anaïs Preud'homme :	Diversité et altérité - l'intelligence interculturelle au service de l'intégration. Compte-rendu d'une journée d'études du 19 mai 2015 à Strasbourg	349-351

Recensions : **PICHLER** Inés (2015) *Bundesdeutsches Wortgut in der österreichischen Pressesprache von Abitur bis Zicken-Zoff* Peter Lang, 271 p, par Y.Bertrand (353-354) ; **BECHLER** Sabrina (2014) *Bilinguale Module in der Grundschule. Integriertes Inhalts- und Sprachlernen im Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur* Peter Lang. 307 p. par C. Couanault (354-356) ; **BERTRAND** Olivier & **SCHAFFNER**, Isabelle (dir. 2013.) *Enseigner la grammaire*. Editions de l'Ecole Polytechnique. 452 p., par C.Delhay (356-358) ; **COLONNA** Romain (2013) *Les paradoxes de la domination linguistique. La diglossie en questions*, Paris, L'Harmattan 363p. par D.Huck (358-361) ; **LEFÈVRE** Michel (Eds. 2014) *Linguistische Aspekte des Vergleichs, der Metapher und der Metonymie* Tübingen : Stauffenburg. 234 p. par A.Gayard (361-365) ; **WALLENHORST** Nathanaël (2013) *L'école en France et en Allemagne. Regards de lycéens, comparaison d'expériences scolaires*, Berne: Peter Lang, 211 p. par A.Geiger-Jaillet (365-369) ; **BAIDER** Fabienne, **CISLARU**, Georgeta (éds. 2014) *Linguistic Approaches to Emotions in Context*. Amsterdam/ Philadelphie: John Benjamins, 358 p., par A.Smith (369-372).

Annonces : Revue *Corpus* (252), *Linguistik on line* (280), Hommage à Jacqueline Feuillet (308,320), Pilotage rédactionnel des NCA (336) , Culture & Bilinguisme (352)

## 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 *C'est vite dit*

#### PRESENTATION GENERALE

##### FORME ET SYNTAXE

**Variantes :** A l'oral, une forme elliptique de *c'est vite dit* peut se rencontrer (*vite dit !*), laquelle est toutefois marquée comme relevant d'un usage familier.

**Figement :** L'ALS est employé de manière privilégiée au présent de l'indicatif. Il est possible de rencontrer une forme à l'imparfait (*c'était vite dit*), tandis que les autres formes ne sont pas attestées dans notre corpus et semblent peu probables (<sup>?</sup>*cela serait vite dit* ; <sup>?</sup>*cela a été vite dit*).

**Configurations syntaxiques :** L'ALS est surtout employé comme énoncé indépendant. Il peut néanmoins accueillir un groupe infinitif (*c'est vite dit de répondre* : « ... ») ou un groupe verbal introduit par *que* (*c'est vite dit que ...*). L'élément de désaccord auquel réagit le locuteur, visé par le pronom *cela*, est la plupart du temps antéposé à l'ALS. Quelquefois, cet élément est postposé (– *Tu ferais mieux de dormir ! – Vite dit, dormir !*) ou fait l'objet d'une double reprise pronominale (*C'est vite dit ça « folle »*) ; de plus, l'ALS peut être employé sans aucune reprise pronominale (*x était vite dit*).

##### SENS / FONCTIONS

**Type d'acte :** L'ALS indique un désaccord en marquant un retour critique sur un énoncé. La critique est fondée sur un manque de réflexion que le locuteur présume chez son interlocuteur.

##### Fonctions :

- L'ALS est employé lorsque le désaccord porte sur la pertinence d'un énoncé. Il s'agit plus précisément d'indiquer qu'une description, qu'un qualificatif sont inexacts, qu'un énoncé n'est pas adéquat par rapport à la situation d'énonciation ou enfin qu'un argument n'est pas viable.
- L'ALS est également employé par un locuteur qui souhaite dénoncer un propos comme étant mensonger.

- Enfin, l'ALS s'emploie suite à un énoncé que le locuteur évalue comme étant difficilement réalisable.

### **Concurrents :**

- Fréquents : *(ça) c'est toi qui le dis ! ; il faut le dire vite ; on dit ça !*
- Occasionnels : *ça n'est pas si vrai que ça ; ce n'est pas si simple (que ça) ; ce n'est rien de le dire ; c'est facile à dire (mais moins facile à faire) ; c'est / ce n'est pas dit ! ; c'est un peu fort ; comme tu y vas ; le dire, c'est une chose (le faire en est une autre) ; quand même ; que tu crois / dis ! ; sais-tu seulement de quoi tu parles ? ; tout le monde peut le dire.*

### **USAGE**

**Registre :** Standard.

**Partenaires privilégiés :** L'ALS peut être enrichi d'adverbes exclamatifs ou graduatifs : *c'est si vite dit ; c'est un peu vite dit ; comme c'était vite dit !*

### **ÉQUIVALENTS**

- Fréquents : *das ist leicht gesagt ; das ist schnell gesagt*
- Occasionnels : *das ist leicht / schnell gesagt / dahingesagt / hingesagt ; das ist schnell behauptet ; das sagt sich (so) leicht / (so) leicht dahin / (so) leicht hin / (so) schnell ; es ist simpel zu sagen ; leicht gesagt ; x ist (vielleicht) ein bisschen übertrieben ; wie rasch das gesagt ist !*

### **PLAN :**

#### **I. LE LOCUTEUR DENONCE LA NON-PERTINENCE D'UN ENONCE**

- 1. Le désaccord porte sur la pertinence d'une description**
- 2. Le désaccord porte sur la pertinence d'un énoncé face à la situation donnée**
- 3. Le désaccord porte sur la pertinence d'un argument**

#### **II. LE LOCUTEUR DENONCE LA NON-VERACITE D'UN ENONCE**

#### **III. LE LOCUTEUR INDIQUE QUE CE QUI EST ENVISAGE PAR L'INTERLOCUTEUR EST DIFFICILEMENT REALISABLE**

- 1. Le locuteur réagit à une proposition**
- 2. Le locuteur réagit à un énoncé prospectif**
- 3. Le locuteur réagit à une injonction**

### **DESCRIPTION DETAILLEE DES FONCTIONS ET EMPLOIS**

#### **I. LE LOCUTEUR DENONCE LA NON-PERTINENCE D'UN ENONCE**

## 1. Le désaccord porte sur la pertinence d'une description

– J'ai vu Nicole, ce matin. [...] Elle avait affaire à une espèce de désaxé. [...]

– Oui... enfin, un désaxé, **c'est vite dit**. On ne l'a pas retrouvée à l'hôpital, que je sache. (PDB 346-322)

Il n'a jamais jugé utile de savoir à quel prix et sur quels renoncements s'était finalement stabilisé notre couple. En tout cas, il n'a jamais voulu en parler. Il n'a pesé que son renoncement à lui, très réel. Mais renoncement... sacrifice... **c'est vite dit**. Il est malhonnête de condamner rétrospectivement son passé sous prétexte qu'il n'a pas été éternel ou s'est bâti sur des zones d'ombre, voire de mensonge. (BGT 340/419-420)

Jones n'explique pas bien la névrose particulière de Freud ni comment il s'en est sorti. Peut-être est-il gêné par l'existence de sa fille, mais il y a des questions qu'il ne pose pas : les rapports de Freud avec sa femme, par exemple. **C'est vite dit**, de dire qu'ils étaient « excellents » ; mais les dépressions, les migraines de Freud sont liées directement ou non à sa vie domestique. (FR-SBF, 205/-)

Elle était gaie la vieille Henrouille, mécontente, crasseuse, mais gaie. Ce dénuement où elle séjournait depuis plus de vingt ans n'avait point marqué son âme. [...] « Folle » qu'on disait d'elle, la vieille, **c'est vite dit ça** « folle ». Elle était pas sortie de ce réduit plus de trois fois en douze années voilà tout ! (LCV 318/337-338)

De temps en temps, des embruns crachent à ses pieds des gouttes d'écume. Elle

„Ich habe Nicole heute morgen gesehen. [Sie hatte] es mit einem Psychopathen zu tun.“

„Ja... aber weißt du, ein Psychopath, **das ist schnell gesagt**. Soweit ich weiß, hat man ihn nicht in einem Krankenhaus aufgefunden.“

Er hat es nie für sinnvoll gehalten, in Erfahrung zu bringen, unter welchen Opfern und mit wieviel Verzicht sich am Ende unsere Partnerschaft stabilisiert hat. Auf jeden Fall wollte er nie darüber sprechen. Er hat nur seinen eigenen, ganz realen Verzicht abgewogen. Aber Verzicht, Opfer, **das ist leicht gesagt**. Es ist unehrlich, rückblickend seine Vergangenheit zu verurteilen unter dem Vorwand, sie sei nicht ewig gewesen oder sei auf dunkle Stellen, ja sogar auf Lügen gebaut.

Jones kann sich weder die spezielle Neurose von Freud, noch wie er sie bewältigt hat, erklären. Aber es gibt Fragen, die er nicht stellt (vielleicht bringt ihn die Existenz seiner Tochter in Verlegenheit), wie zum Beispiel das Verhältnis zu seiner Frau. **Es ist leicht zu sagen**, dass es „hervor-ragend“ war, aber die Depressionen und die argen Kopfschmerzen, unter denen Freud litt, könnten unter Umständen auf sein Eheleben zurückführen.

Sie war vergnügt, die alte Henrouille, meckrig, dreckig, aber vergnügt. Dass sie seit zwanzig Jahren derart kärglich lebte, hatte ihrer Seele überhaupt nichts anhaben können. [...] „Verrückt“ nannte man die Alte, **das sagt sich so schnell**, „verrückt“. Sie war im letzten Dutzend Jahre aus diesem Verschlag nicht öfter als dreimal herausgekommen, das war alles!

Von Zeit zu Zeit spuckt die Gischt ein paar schäumende Tropfen auf ihre Füße. Sie

s'embrouille un peu dans ses souvenirs. Dépression, **c'est vite dit**. En réalité, elle côtoyait la folie. (BNC 128/91-92)

Mme Deberle, sans se lever, lui tendit la main, en disant :

- Eh bien ! Hier, au Vaudeville ?
  - Infect ! cria-t-il.
  - Comment, infect ! ... elle est merveilleuse, quand elle empoigne son corsage et qu'elle renverse la tête...
  - Laissez donc ! C'est répugnant de réalisme.
- Alors, on discuta. Réalisme **était bien vite dit**. (EZP 817/-)

- [...] Elle vieillit, vous savez, ma tante. [...]
  - Faut pas y penser, dit Maïa...
- « Hum... pensa Cripure, elle doit être plus effacée, plus usée et souillon que jamais, pareille à ces femmes de ménage que personne ne regarde plus dans la rue. Est-ce que je la reconnaîtrais ? »
- Une souillon ! **Comme c'était vite dit !** Il y avait donc pour lui des souillons qui n'étaient pas des êtres ? Cette bassesse de pensée acheva de le dégoûter de lui-même. (LGS 258/243)

## 2. Le désaccord porte sur la pertinence d'un énoncé face à la situation donnée

Au moment d'entrer dans sa chambre, Ménestrel se souvint qu'il devait remercier Cigogne. Il frappa un petit coup à sa porte et sans attendre, l'ouvrit. [...]

- Merci encore, vieux, dit-il du seuil, sans entrer. Cigogne le dévisagea avec une feinte sévérité.
- Merci, **c'est vite dit**. Je ne sais pas si je t'ai vraiment rendu service. (RMV 438/240)

*(le personnage à qui on s'adresse est en deuil)*

verliert sich wieder in ihren Erinnerungen... Depression, **das sagt sich so leicht dahin**. In Wirklichkeit stand sie ganz dicht am Rande des Wahnsinns.

Frau Deberle, ohne aufzustehen, reichte ihm die Hand und sagte gleichzeitig:

- Also wie war's gestern, dieses Vaudeville?
  - Ekelhaft, schrie er.
  - Wie können Sie sagen ekelhaft... Sie ist reizend, wie sie ihr Mieder berührt und den Kopf nach hinten stürzt...
  - Ach, hören Sie auf, dieser Realismus widert mich an.
- Es wurde darüber diskutiert. Realismus **sei vielleicht ein bisschen übertrieben**.

„[...] Sie wird langsam alt, weißt du, Tante. [...]"

„Daran darfst du nicht denken“, antwortete Maja.

Hm, dachte Cripure, sie ist sicher nichts-sagender, abgearbeiteter und schlampiger denn je, ähnlich den Waschfrauen, die auf der Straße niemand mehr ansieht. Ob ich sie noch wiedererkennen würde?

Eine Spülmagd! **Wie rasch das gesagt war!** Für ihn war eine Spülmagd also kein Mensch? Seine niedrige Denkweise widerte ihn an.

Als Ménestrel vor seiner Zimmertür stand, fiel ihm ein, daß er sich bei Cigogne bedanken mußte. Er klopfte kurz an dessen Tür und öffnete sie auch gleich. [...]

„Noch mal schönen Dank“, sagte er von der Schwelle aus, ohne einzutreten. Cigogne musterte ihn mit gespielter Ernst.

„Schönen Dank, **das ist schnell gesagt**. Ich weiß nicht, ob ich dir wirklich einen Dienst erwiesen habe.

– [...] Bonjour, mademoiselle Toussaint.  
– Bonjour, **c'est vite dit**, marmonne-t-elle, tout en noir. (DCV 203-204/202)

„[...] Guten Tag, Mademoiselle Toussaint.“  
„Guten Tag **ist leicht gesagt**“, murmelt sie; sie ist ganz in Schwarz.

### 3. Le désaccord porte sur la pertinence d'un argument

« [...] Est-ce que tu ne comprends pas que je t'aime ? Que je ne peux pas vivre sans toi ? [...] »

– [...] D'abord, qu'est-ce qui te donne le droit de bouleverser ma vie ?

– L'amour... »

Comme elle avait mal dit ça ! [...]

– Et tu vendrais tes bijoux, pour me domestiquer de leur prix... tu m'achèterais des cigarettes tous les jours, hein ? ... l'amour, **c'est vite dit**. Tu fais un marché : tu changes d'homme pour trente ou quarante mille francs, voilà tout. Si je t'aime, tu ne te l'es pas demandé, ça, non. Tu es venue ici. L'amour... » (LAQ 350-351/370)

[...] Lorsqu'il est question d'événements plus heureux, il lui faut dissimuler la jalousie qui la tenaille à l'idée qu'il ait pu y avoir une époque à laquelle elle n'avait aucune part. Tu n'étais tout simplement pas encore là ? **C'est vite dit**, mais difficile à comprendre.

Allez élever des enfants au milieu de ce désordre. Pauline disait : « Il faut m'acheter un cartable, le mien n'est plus à la mode. » Alberte dira : « Dans mon école, les filles vont toutes aux sports d'hiver. » [...] **C'est vite dit** de répondre : De mon temps on n'avait qu'un cartable pendant toute la durée des classes et on travaillait davantage. De mon temps on n'allait pas aux sports d'hiver et on ne s'en portait que mieux. (MJM 213-214/158-159)

Un Ancien, maître d'astronomie, de poésie, de politique, ou seulement disciple et

„[...] Begreifst du nicht, daß ich dich liebe? Daß ich nicht ohne dich leben kann? [...]

„[...] Was gibt dir denn überhaupt das Recht, mein Leben zu ändern?“

„Die Liebe ...“

Wie schlecht sie das gesagt hatte! [...] „Und du würdest deinen Schmuck verkaufen, um mich mit ihrem Preis zu deinem Haustier zu machen ... würdest mir jeden Tag Zigaretten kaufen, was? ... Liebe, **das sagt sich schnell**. Du machst ein Geschäft: du wechselst für dreißig- oder vierzigtausend Franken den Mann; das ist alles. Ob ich dich liebe, das hast du dich nicht gefragt, das nicht. Du kommst einfach. Liebe ...“

[...] Wenn von glücklicheren Vorfällen die Rede ist, muß sie ihren brennenden Neid verstecken, daß es Zeiten gegeben haben muß, an denen sie nicht teilhatte. Da warst du einfach noch nicht da – **das ist schnell behauptet**, doch schwer zu begreifen. (CWK 103-104/138)

Und dann inmitten dieser Unordnung die Kinder aufziehen müssen. Pauline hat gesagt: „Du mußt mir einen neuen Schulranzen kaufen, der alte ist nicht mehr modern.“ Alberte wird sagen: „In meiner Schule fahren alle Mädchen zum Wintersport.“ [...] **Es ist leicht gesagt**, daß man dem entgegenhalten soll: Zu meiner Zeit hatte man während der gesamten Schulzeit nur einen einzigen Ranzen, und man hat mehr gearbeitet. Zu meiner Zeit fuhr man nicht zum Wintersport, und es ging einem deswegen nur um so besser. .

Ein Denker aus der Antike, erfahrener Meister oder nur einfach ein Anhänger oder

amateur, voulait ignorer qu'il y eût des esclaves. Et **c'était vite dit** que ces créatures étaient nées pour cela ; et qu'affranchies, elles ne seraient pas plus libres, et se vendraient de nouveau au plus offrant [...]. (FR-ALAIN, 1100/-)

Amateur der Astro-nomie, der Poesie und der Politik, wollte es nicht wahr haben, dass es einst Sklaven gab. **Es war simpel zu sagen**, dass diese Geschöpfe dafür geboren waren und dass sie nicht freier als vorher wären wenn sie einmal freigelassen worden wären, und dass sie sich dann zum Höchstpreis verkauft hätten [...].

## II. LE LOCUTEUR DENONCE LA NON-VERACITE DES PROPOS

– Mais je ne tente rien d'extraordinaire, dit Jean. [...] Tout ce que je veux, c'est partir dans la vie sans plus de chances que les autres et posséder seulement ce qu'un homme peut gagner par ses propres moyens.

– Ses propres moyens, dit Marcel, **c'est vite dit**. Il inspecta Jean de la tête aux pieds.

– Oui, dit Jean. Mon père a payé ce complet, ces souliers ; il a payé aussi mon apprentissage. Mais personne ne part jamais du zéro absolu.

– C'est bien ce que je dis, dit Marcel. (SBS 37/25-26)

*(une victime d'une prétendue épidémie confie avoir été empoisonnée)*

Le vieux Burle, l'un des derniers, mourut de la grippe espagnole, en quelques jours. Séraphin alla le voir à son lit de mort [...].

– T'en fais pas... [...]. Et sois sûr d'une chose : grippe espagnole, **c'est vite dit...** J'en serais pas là, si je t'avais rien raconté. Mais ça fait rien... J'ai bien fait. Et rappelle-toi : ça peut pas s'être passé comme ça ! Tu entends ? Ça peut pas ! (PMM 60-61/52-53)

– [...] Je travaillais au Canada, là où... enfin, tu as vu ! Il y avait de tout, là-dedans, pas seulement des vêtements, de la boustifaille, de l'argent, aussi. On trafiquait comme des fous, c'est comme ça que je m'en suis tiré. Il ne faut pas juger, tu sais !

– Personne ne juge, Isy, personne ne juge !

– Personne, **c'est vite dit**, reprit-il avec ce même sourire désarmant. (TJO 396/347)

„Aber ich versuche gar nichts Außergewöhnliches“, antwortete Jean. [...] „Ich möchte, wenn ich ins Leben trete, nicht mehr Chancen haben als die anderen und nur das besitzen, was ein Mann sich mit seinen eigenen Kräften erworben hat.“

„Mit seinen eigenen Kräften“, meinte Marcel, **„das ist leicht gesagt.“** Er sah Jean von oben bis unten an.

„Ja, ich weiß“, sagte Jean. „Mein Vater hat diesen Anzug und diese Schuhe bezahlt; er hat auch meine Lehre bezahlt. Aber niemand tritt ganz ohne Grundlage in das Leben.“ „Das sage ich ja“, meinte Marcel.

Als einer der letzten starb der alte Burle innerhalb von wenigen Tagen an der Spanischen Grippe. Séraphin besuchte ihn an seinem Totenbett [...].

„Mach dir nichts draus... [...] und merk dir eins: Spanische Grippe, **das ist schnell dahingesagt...** Ich läge bestimmt nicht hier, wenn ich dir nichts erzählt hätte. Aber das macht nichts... Es war richtig so. Und denk immer daran: Es kann nicht so passiert sein! Verstehst du? So nicht!“

„[...] Ich arbeitete im Kanada, dort wo... Na, du hast es ja gesehen! Dort gab es alles, nicht nur Kleidung, sondern auch was zu fressen und Geld. Wir trieben Schwarzhandel wie die Wilden, nur so habe ich überlebt. Das darf man nicht verurteilen, weißt du!“

„Niemand verurteilt etwas, Isy, niemand!“

„Niemand, **das sagt sich so leicht**“, fuhr er mit demselben entwaffnenden Lächeln fort.

### III. LE LOCUTEUR INDIQUE QUE CE QUI EST ENVISAGE PAR L'INTERLOCUTEUR EST DIFFICILEMENT REALISABLE

#### 1. Le locuteur réagit à une proposition

– Il faut dormir !... nous avons encore...  
Il regarde sa montre...  
– Il est trois heures !... [...] Qu'est-ce que t'as ?  
– Je pense à ma tête !  
– Tu ferais mieux de dormir !  
**Vite dit, dormir !...** je perds pas conscience... et puis des hululements vers l'Est... toujours... faibles mais toujours... (LCR 68/43-44)

Son fils Sylvain [...] lui avait même proposé de lui acheter un bateau neuf. [...] Un bateau neuf, **c'est vite dit !** Un bateau neuf à son âge ! Un bateau inconnu qu'il aurait fallu apprivoiser ? Jamais de la vie. (GDM 129/126-127)

Interrogée sur la nature des rapports entre Léni et Erhard, Margret répondit en souriant : « [...] Est-il donc si important de savoir lequel d'Erhard ou de cet imbécile d'Alois a été le premier ? A quoi bon ? Vous feriez mieux de laisser tomber. Une chose est sûre : elle a aimé Erhard tendrement, passionnément [...]. Mais pourquoi n'interrogez-vous pas Léni ? »  
Interroger Léni ? **C'est vite dit !** Elle ne se laisse guère approcher et quand on la questionne elle ne répond pas.

#### 2. Le locuteur réagit à un énoncé prospectif

On fixe un jour pour nous revoir. C'est là que j'ai décidé. Le temps presse, elle va bientôt partir en vacances de Noël. [...] Il faut précipiter les choses. Je vais monter à l'assaut au pas de charge. **Vite dit.** Où. Comment. Je n'ai pas même un studio ou une chambre de bonne à ma disposition.. (FR-SDH 376/-)

„Es ist Zeit zum Schlafen! wir haben noch ...“ Er sieht nach der Uhr ...  
„Es ist drei Uhr! [...] Was hast du?“  
„Ich denke an meinen Kopf!“  
„Du solltest lieber schlafen!“  
„**Leicht gesagt**, schlafen!...“ Ich verliere das Bewußtsein nicht ... und dann das Heulen im Osten ... ständig ... schwach, aber ständig ...

Sein Sohn Sylvain [...] hatte ihm sogar angeboten, ein neues Schiff für ihn zu kaufen. [...] Ein neues Schiff, **das ist leicht gesagt!** Ein neues Schiff in seinem Alter! Ein unbekanntes Schiff, das er zuerst hätte zähmen müssen? Niemals!

Über Erhard und Leni befragt, lächelte Margret und sagte: „[...] Ist es so wichtig zu wissen, ob Erhard oder dieser dumme Alois der erste war, was solls? Lassen Sies doch. Sie hat ihn geliebt, zärtlich und leidenschaftlich [...]. Fragen Sie doch Leni.“  
Fragen Sie Leni! **Das ist leicht gesagt.** Sie läßt sich nicht fragen, und wenn man sie fragt, antwortet sie nicht. (HBG 83-84/81)

Wir beschließen, uns an einem gewissen Tag zu treffen. Und da plötzlich habe ich mich entschieden. Die Zeit vergeht schnell, sie wird bald über die Weihnachtsferien wegfahren. [...] Wir müssen uns beeilen. Attacke, nicht loslassen. **Leichter gesagt als getan.** Wie denn, und wo? Mir steht nicht einmal eine Studentenbude geschweige eine Dienstbotenkammer zur Verfügung.

### 3. Le locuteur réagit à une injonction

*(le personnage a reçu l'ordre de déménager)*

« Je n'ai qu'une parole, bien sûr ! Mais qu'on me laisse le temps. Déménager, **c'est vite dit**. Quatre cents francs, en voilà une somme ! » (GDJ 145/252)

Quelque temps avant d'être blessé, j'étais téléphoniste dans le même abri que lui, au Kimmelberg, en Flandre. Quand les bombardements avaient coupé les fils, je devais réparer. (**C'est si vite dit**, mais quittez donc la sécurité de l'abri et allez vous exposer aux obus qui vous arrivent dessus en hurlant !)

„Natürlich, versprochen ist versprochen, aber ihr müßt mir doch Zeit lassen! Ausziehen, **das ist schnell gesagt**. Vierhundert Franken, das ist keine Kleinigkeit.“

Einige Zeit vor meiner Verwundung lag ich als Telephonist mit ihm im gleichen Unterstand am Kimmelberg in Flandern. Wenn Fernsprechkabel zerschossen waren, mußte ich sie flicken. (**Das sagt sich so leicht hin**: Verlassen Sie mal den bombensicheren Unterstand und setzen sich den heulenden Granaten aus!) (WKZ 362/228)

## BILAN

### SENS ET EMPLOIS :

a) L'ALS ne peut s'employer qu'en réaction à un énoncé verbalisé et non pas à un comportement. Il relève d'un acte métalinguistique, ce qui explique la présence fréquente d'une reprise par répétition des propos qui sont à l'origine du désaccord.

b) L'élément de désaccord, le plus souvent, précède l'ALS et fait l'objet d'une reprise littérale, qu'elle soit complète ou partielle (– *Elle avait affaire à une espèce de désaxé [...]. – Un désaxé, c'est vite dit*, PDB 346-322). Néanmoins, l'élément incriminé peut être postposé à l'ALS et ne pas faire l'objet d'une reprise. Ce type d'insertion syntaxique reste toutefois marginal (*il y a des questions qu'il ne pose pas : les rapports de Freud avec sa femme, par exemple. C'est vite dit, de dire qu'ils étaient « excellents » ; mais les dépressions, les migraines de Freud sont liées directement ou non à sa vie domestique*, FR-SBF, 205/-).

c) Lorsque le locuteur exprime qu'il considère que les propos tenus par l'interlocuteur sont difficilement applicables dans la réalité, les synonymes contiennent des lexèmes ayant le trait de la facilité (niée, en l'occurrence) et celui du faire : *ce n'est pas si simple que ça ; ce n'est rien de le dire, encore faut-il le faire ; c'est facile à dire ; c'est plus facile à dire qu'à faire ; le dire, c'est une chose, le faire en est une autre*. Pour les autres sens et emplois de l'ALS, ces synonymes sont bien évidemment impropres.

d) Un synonyme partiel de *c'est vite dit* est *(il) faut le dire vite*. Egalement un ALS, *(il) faut le dire vite* marque un désaccord de manière plus vive et catégorique. Ainsi, tandis que *c'est vite dit* peut être suivi de propos visant à ouvrir un dialogue sur l'élément de désaccord, (*c'est vite dit, mais as-tu bien réfléchi ? c'est vite dit, mais saurais-tu le faire ?*), cela semble moins approprié avec *(il) faut le dire vite*.

– [...] C'était quoi cet accident?  
– Une bique qui s'est fait écrabouiller.  
– Elle est morte ?  
– Ben oui ! Pour ça qu'il y avait tout ce trafic!... Paraît-il, c'était une étudiante en médecine ! [...]  
– Ah bon ! Ah, c'est elle ! Eh ben, bon débarras ! Avec cet air prétentieux qu'elle avait ! Elle se donnait des airs d'intellectuelle ! Remarque, étudiante en médecine, **faut le dire vite** ! Elle était qu'en première année ! (VTB 57-58/45)

Je n'ai rien contre TF1... C'est une chaîne formidable, quand on aime les chaînes, mais avouez qu'il s'est tout de même passé un truc zarbi depuis quelque temps, question logo. Le nouveau (**faut l'dire vite**) logo à TF1, c'est quoi ? Me dites pas que vous avez rien remarqué !... Eh ben, juste-ment, c'est ce foutu bleu, blanc, rouge [...]. (CLC 152-153/-)

### AMBIGÜITES :

a) *C'est vite dit* est proche, d'un seul point de vue formel, de l'ALS *pour le dire vite*. Le sens de ce phrasème est d'indiquer que les propos ont été hâtifs ou qu'ils sont simplificateurs afin de prévenir une objection éventuelle.

<...> j'ai tout de même visité quatre villes remarquables qui ne pourraient pas être plus différentes l'une de l'autre. Elles m'ont déjà donné une impression assez représentative de l'Hexagone : Montpellier, Lyon, Nantes et Paris – MLNP, **pour le dire vite**. (*Rencontres*, sans pagination)

„[...] Was war das für ein Unfall?“  
„Eine ist überfahren worden.“  
„Ist sie tot?“  
„Ja klar. Deshalb gab's diesen ganzen Auflauf. Es war scheint's eine Medizinstudentin. [...]“  
„Ach die! Gut, daß wir die los sind. Die war vielleicht eingebildet! Sie spielte sich als Intellektuelle auf. Weißt du, Medizinstudentin **ist ein bißchen viel gesagt**. Sie war im ersten Semester.“

Nichts gegen TF1... Ein guter Sender, sofern man Sender mag. Trotzdem finde ich, dass sich etwas Komisches im Zusammenhang mit dem Logo in letzter Zeit ereignet hat. Der **sogenannte** neue Logo, was ist das genau? Sagen Sie mir bitte nicht, dass sie nichts bemerkt haben! Genau das, das doofe Blau-weiß-rot [...].

<...> aber immerhin vier markante Städte, die gegensätzlicher kaum sein könnten und dadurch bereits einen repräsentativen Eindruck des Hexagons vermitteln: Montpellier, Lyon, Nantes und Paris – **oder kurz** MLNP.

b) *C'est (très) vite dit* peut en outre se rencontrer dans un sens non phraséologique :

« Je vous attendais », dit-elle.

A croire que jamais elle n'avait douté que le moment viendrait.

Une cannibale. L'appétit qu'elle mettait à écouter ! Elle happait les mots au vol. Licia avait l'air positive- ment affamée de savoir. En sorte qu'au gré de cette attente effrénée tout **fut très vite dit**. (CRE 474/407)

J'écrivis donc à Ivy. [...] Que j'étais bloqué en plein désert, à soixante milles de la moindre route, **fut vite dit**. Qu'il faisait chaud, beau temps, pas la moindre blessure et ainsi de suite, avec cela quelques détails pittoresques : caisse de Coca-Cola, caleçons, hélicoptère, rencontre d'un joueur d'échecs, tout cela ne suffisait pas pour remplir une lettre.

„Ich habe Sie erwartet“, sagte sie. Zu glauben, sie habe niemals daran gezweifelt, daß der Augenblick kommen würde... Eine Kannibalin. Der Heißhunger, mit dem sie ihn anhörte! Sie schnappte die Worte im Flug. Licia machte den Eindruck, als giere sie danach, etwas zu erfahren. Wegen dieser Ungeduld **war** alles **sehr schnell gesagt**.

Ich schrieb also an Ivy. [...] Daß ich in der Wüste hocke, sechzig Meilen von der befahrbaren Welt entfernt, **war bald gesagt**. Daß es heiß ist, schönes Wetter, keine Spur von Verletzung und so weiter, dazu ein paar Details zwecks Anschaulichkeit: Coca-Cola-Kiste, Unterhosen, Helikopter, Bekanntschaft mit einem Schachspieler, all dies füllte noch keinen Brief. (MFH 35/32-33)

## BILAN SUR LES EQUIVALENTS

a) Les équivalents les plus fréquents de l'ALS sont construits, à l'instar de l'ALS source, sur le verbe du dire de sens minimal, *sagen*, auquel sont adjoints des adverbes indiquant la rapidité ou la facilité (*rasch*, *schnell*, *leicht* ou *simpel*, dans le sens péjoratif de simpliste). Le verbe *sagen* peut également être employé sous une forme pronominale. Les verbes dérivés *hinsagen* et *dahinsagen* s'éloignent de la litote que représente *c'est vite dit*, leur sémantisme indiquant nettement que les énoncés ont été tenus de manière inconsidérée. Enfin, le désaccord peut être explicite avec l'équivalent *x ist übertrieben* ; néanmoins, la critique est entourée de précautions oratoires (*vielleicht* ; *ein bisschen*).

b) Lorsque la visée critique de l'ALS concerne la faisabilité d'une idée, l'équivalent peut contenir le verbe du faire : *Das ist leichter gesagt als getan*. Cet équivalent est exclusivement adapté à ce sens.

## Références des sources

### Ouvrages

- BGT: Groult, B. : *Les trois quarts du temps*. Paris : Grasset & Fasquelle, 1983. / Traduction allemande par Irène Kuhn : *Leben will ich*. München : Knauer, 1984.
- BNC: Boileau, P.-L. & Narcejac, T. : *Champ clos*. Paris : Denoël, 1988. / Traduction allemande par Elke Bahr : *In inniger Feindschaft*. Reinbek : Rowohlt, 1989.
- CLC: Loeb, C. : *Bon chic chroniques*. Paris : Seuil, 1993.
- CRE: Charles-Roux, E. : *Elle, Adrienne*. Paris : Grasset, 1992. / Traduction allemande par Werner Gebühr : *Elle, Adrienne*. Tübingen : Wunderlich Verlag, 1971.
- CWK: Wolf, C. : *Kindheitsmuster*. Darmstadt : Luchterhand, 1978. / Traduction française par Ghislain Riccardi : *Trame d'enfance*. Paris : Gallimard, 1991.
- DCV: Cauwelaert, D. van : *La vie interdite*. Paris : Albin Michel, 1997. / Traduction allemande par Doris Heinemann : *Auf Seelenspitzen*. München : Knauer, 2002.
- EZP: Zola, É. : *Une page d'amour*. In: *Les Rougon-Macquart* 2. Paris : Gallimard, 1961.
- FR-Alain: Alain : *Propos*, Paris : Gallimard, 1936.<sup>1</sup>
- FR-SBF: Beauvoir, S. de : *La force des choses*. Paris : Gallimard, 1963.
- FR-SDH: Doubrovsky, S. : *Un homme de passage*. Paris : Grasset, 2011.
- GDJ: Duhamel, G. : *Le jardin des bêtes sauvages*. In: *Chronique des Pasquier, Tome 2*. Paris : Mercure de France, 1948. / Traduction allemande par Ernst Sander et Hety Benninghoff : *Der Garten der wilden Tiere*. In: *Über die Treppen von Paris. Die Geschichte der Pasquier*. München : Bertelsmann, 1957.
- GDM: Dormann, G. : *La petite main*. Paris : Albin Michel, 1993. / Traduction allemande par Irène Kühn : *Die Gespielin*. Frankfurt a. M., Berlin : Ullstein, 1995.
- HBG: Böll, H. : *Gruppenbild mit Dame*. München : Deutscher Taschenbuch Verlag, 1993. / Traduction française par Solange et Georges de Lalène : *Portrait de groupe avec dame*. Paris : Seuil, 1973.
- LAQ: Aragon, L. : *Les beaux quartiers*. Paris : Denoël et Steele, 1936. / Traduction allemande par Stephan Hermlin : *Die Viertel der Reichen*. Berlin : Verlag Volk und Welt, 1976.
- LCR: Céline, L.-F. : *Rigodon*. Paris : Gallimard, 1991. / Traduction allemande par Werner Bökenkamp : *Rigodon*. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt, 1974.
- LCV: Céline, L.-F. : *Voyage au bout de la nuit*. Paris : Denoël et Steele, 1932. / Traduction allemande par Hinrich Schmidt-Henkel : *Reise ans Ende der Nacht*. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt, 2003.
- LGS: Guilloux, L. : *Le sang noir*. Paris : Gallimard, 1980. / Traduction allemande par Karl Heinrich : *Schwarzes Blut*. Berlin : Verlag Volk und Welt, 1973.
- MFH: Frisch, M. : *Homo faber. Ein Bericht*. Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 1966. / Traduction française par Philippe Pilliod : *Homo faber. Un rapport*. Paris : Gallimard, 1961.
- MJM: Mallet-Joris, F. : *La maison de papier*. Paris : Grasset, 1970. / Traduction allemande par Sylvia List : *Mein Haus hat keine Wände. Liebeserklärung an eine ungezähmte Familie*. München : DTV, 1975.
- PDB: Djian, P. : *Vers chez les blancs*. Paris : Gallimard, 2000. / Traduction allemande par Uli Wittmann : *Schwarze Tage, weiße Nächte*. Zürich : Diogenes, 2002.
- PMM: Magnan, P. : *La maison assassinée*. Paris : Denoël, 1984. / Traduction allemande par Jörn Albrecht : *Das ermordete Haus*. Bern, München, Wien : Scherz, 2000.
- Rencontres: Worter, M. : « MLNP – mon 'Tour de France' », *Rencontres*, Regards croisés, 2004-2009, Septembre 2004/2.
- RMV: Merle, R. : *Derrière la vitre*. Paris : Gallimard, 1970. / Traduction allemande par Christel Gersch : *Hinter Glas*. Berlin : Aufbau Verlag, 1986.
- SBS: Beauvoir, S. de : *Le sang des autres*. Paris : Gallimard, 1945. / Traduction allemande par Klaudia Reinhold : *Das Blut der anderen*. Reinbek : Rowohlt, 2001.
- TJO: Jonquet, T. : *Les orpailleurs*. Paris : Gallimard, 2001. / Traduction allemande par Eliane Hagendorn et Bettina Runge : *Die Goldgräber*. Heilbronn : Distel, 2001.
- VTB: Thérame, V. : *Bastienne*. Paris : Flammarion, 1986. / Traduction allemande par Uli Aumüller et Elisabeth Vieth : *Bastienne*. Reinbek : Rowohlt, 1985.
- WKZ: Kempowski, W. : *Aus großer Zeit*. Hamburg : Knauer, 1978. / Traduction française par Jean-Paul Clerc : *Les temps héroïques*. Lausanne : Éditions l'Âge d'Homme, 1990.

---

<sup>1</sup> Les références commençant par FR correspondent à des citations tirées de la base FRANTEXT.

Numéro spécial de la revue *Corpus* (<http://corpus.revues.org>)

*Spécificités et contraintes des grands corpus de textes scolaires :*

*problèmes de transcription, d'annotation et de traitement*

Les écrits des élèves suscitent un intérêt grandissant chez de nombreux chercheurs appartenant à des domaines ou des paradigmes de recherche aussi variés que la linguistique, la psycholinguistique, la sociolinguistique et la didactique du français. Cet intérêt s'explique à la fois par la singularité de l'objet discursif qu'ils constituent et par la rareté des études empiriques appuyées sur des corpus de grande envergure. Si des corpus importants ont pu être publiés notamment dans de nombreuses thèses en sciences du langage, les initiatives de ce type demeurent relativement rares et limitées ; l'analyse des textes reste partielle et leur accès difficile.

La liste de l'université de Louvain recensant les bases de données de *Learner Corpora* (<http://www.uclouvain.be/en-cecl-lcworld.html>) ne fait apparaître que 5 bases en français écrit, dont 3 sont du FLE ou FLS. Le *Learner Corpus French* (Université de Genève, Yuji Kawaguchi Tokyo University of Foreign Studies), projet de grande ampleur, est en développement. En France, certaines équipes (en particulier à l'université de Cergy-Pontoise, cf. Elalouf & Boré, 2007) ont constitué des corpus mais butent sur des difficultés à les faire partager et surtout à les traiter. De fait, malgré les avancées considérables des outils informatiques d'analyse de textes et les méthodologies liées aux grands corpus oraux, le traitement quantitatif des données langagières émanant de scripteurs débutants ou en cours d'apprentissage est difficile du fait du caractère linguistiquement peu normé (ou autrement normé) de leurs productions.

Après la tenue d'une journée d'études sur ces questions le 18 mars dernier (<http://www.univ-paris3.fr/activites-ecriscol-300518.kjsp?RH=1416243625396>), nous souhaitons donner une visibilité à ces travaux en programmant un numéro spécial de la revue *Corpus* à paraître au printemps 2016. Ce numéro accueillera des articles proposant une synthèse des problèmes et/ou faisant état de travaux en cours dans le domaine.

Michel LEFEVRE  
Université Paul Valéry Montpellier  
Centre de Recherches et d'Etudes Germaniques (CREG)

## L'expression du temps dans la langue Un essai onomasiologique à l'exemple de l'allemand

Une réflexion sur la temporalité dans la langue fait d'emblée penser au verbe et au marquage catégoriel du temps qui affecte et même caractérise cette unité grammaticale et qui apparaît souvent comme le signe linguistique ayant pour signifié le temps. Mais à y regarder de plus près, on constate que le signifié du marquage catégoriel ne relève pas forcément de la temporalité, et qu'il s'exprime de la temporalité dans des phrases sans verbe ou sans marquage catégoriel. Nous avons donc choisi dans la présente étude de décrire les moyens d'expression de la temporalité à l'exemple de la langue allemande, en faisant intentionnellement abstraction du marquage catégoriel du verbe. Existe-t-il dans la langue des signifiés temporels ? Le temps peut-il s'exprimer de manière objective dans la construction sémantique des propositions ? Cela impliquerait qu'il existe un représenté commun à tous les locuteurs du temps, auquel renvoient ces signifiés, et nous tenterons de cerner ce représenté par une approche cognitive et onomasiologique. Mais il semble que la temporalité dans la langue soit avant tout perçue à travers le prisme subjectif du locuteur, qui devient le repère essentiel de la construction temporelle dans les discours lors de l'acte d'énonciation (cf. Benveniste 1974). Pour décrire les possibilités d'expression du temps dans la langue, il faudra donc prendre soin de distinguer entre système linguistique des signes abstraits et discours résultant d'un acte d'énonciation, d'une présentation subjective du locuteur.

### 1. Existe-t-il des signifiés de temporalité dans la langue ?

Il est courant de rencontrer dans la terminologie grammaticale des expressions comme « préposition de temps », « adverbe de temps », complément circonstanciel de temps », et il existe en outre tout un ensemble de recherches linguistiques portant sur les signifiés de lexèmes verbaux, qui sont catégorisés en fonction de ce qu'ils sont « duratifs », « terminatifs », « ponctuels », et en sous-catégories relevant d'autres modalités d'action (Aktionsarten). Les modèles de description sémasiologiques sont donc prolifiques, parfois contradictoires, et il est quasi impossible d'en dégager un quelconque représenté du temps auxquels tous ces signifiés pourtant dits temporels pourraient renvoyer, car la

plupart des descriptions sémantiques pèchent par leur manque d'abstraction : au lieu de décrire des signifiés, elles décrivent des objets du monde (ou, pour les verbes cités plus haut, des évènements, des procès) auxquels ces signifiés peuvent correspondre. Essayons donc le chemin inverse, en esquisant à priori un représenté du temps.

### 1.1 Le représenté du temps

Observons l'instrument qui par excellence mesure le temps, l'horloge mécanique qui existe en Europe depuis le XIVème siècle (Lenz 2005). Un cadran circulaire d'une part, un balancier parcourant un incessant va-et-vient d'autre part, forment un remarquable concentré de représentations temporelles bien installées dans nos cultures. La circularité du cadran tout d'abord, inspiré des cadrans solaires, rappelle la conception cyclique du temps dominant la période antique et notre ère jusqu'au Moyen-Age. C'est la perception de l'éternelle alternance des jours et des nuits, des cycles de lune, des saisons et des années. Le mouvement pendulaire lui aussi correspond à ce représenté cyclique, pour un laps très court, certes, mais il correspond à une représentation de l'année chez les Egyptiens qui graduent un mur de gauche à droite puis de droite à gauche pour indiquer la position du soleil au zénith pour chaque mois. Mais la nouveauté de cette invention est que le balancier représente un *perpetuum mobile*, un mouvement incessant, infini, une durée, transmise à des aiguilles sur le cadran qui y parcourent un éternel cheminement. On est à l'orée du passage vers un autre représenté du temps, celui de la durée qui s'écoule inexorablement sans retour, c'est l'axe du temps orienté vers la droite, éventuellement borné. Enfin, le parcours des aiguilles ne permet de lire l'heure que si ce parcours, c'est-à-dire ce déplacement dans l'espace, est mesuré en intervalles réguliers par une graduation qui sert de repère. Le repère spatio-temporel du cadran, le point sur l'axe des temps, voilà l'ingrédient nécessaire pour se situer dans ce mouvement infini.

Les éléments qui composent notre représenté temporel se résument donc à un cycle ou mouvement borné qui, se répétant, devient une durée indéterminée qui ne devient mesurable, graduable que grâce à un repère. Le lexème *Zeit* correspond à cette esquisse de représenté. il exprime le temps dans sa durée indéterminée, mais sert aussi à exprimer un phénomène cyclique, celui des marées (dans sa forme bas-allemande *tide*).

### 1.2. Les unités linguistiques renvoyant à ce représenté

La démarche onomasiologique consiste à présent à rechercher quelles unités linguistiques ont un signifié qui renvoie à un tel représenté.

### 1.2.1 La sémantique du verbe et des noms dérivés

Les verbes sont les premiers candidats-signifiés pour l'expression du représenté temporel, puisque les analyses sémantiques leur attribuent les plus diverses significations temporelles. La plupart des classements des verbes selon les modalités d'action qu'ils expriment distinguent deux classes principales, celle des verbes imperfectifs) et celle des verbes perfectifs (Helbig/Buscha 1986 : 72 sqq), ou la classe des verbes duratifs et celle des verbes ponctuels (Schanen/Confais 1986 : 130 sqq). Dans ces études, les sous-classes, notamment des verbes perfectifs, distinguent des verbes qui initient un procès (*anfangen*), finissent un procès (*ausklingen*), ou le recommencent (*wiederholen*).

Mais ce type de classement des verbes est trop axé sur la description du monde en sous-tendant l'expérience et la connaissance d'évènements pour donner un avis sur la durée prétendument objective du procès décrit par le verbe : *explodieren* est dit « ponctuel », parce qu'il renvoie à des faits ressentis comme tels, *schlafen* est dit « duratif » parce que nous ressentons ce procès comme long dans notre expérience du monde.

Du point de vue strict du signifié, il ne peut pas être question de « durée » ou de « ponctualité », ce sont des ressentis extra-linguistiques. Les signifiés des lexèmes verbaux, donc forcément des verbes dits « simples », expriment un procès, et cette processualité engendre une certaine durée, qui reste cependant indéterminée. La grammaire Helbig/Buscha (1986 : 73) dit que la plupart des verbes simples sont « duratifs », et c'est à juste titre, à condition qu'on entende par « verbe duratif » non pas un verbe utilisé pour dépeindre un évènement long, mais signifié exprimant une processualité en-dehors de tout bornage. Mais il est alors injustifié de faire une exception des verbes traditionnellement considérés comme « perfectifs par essence » (*finden, kommen, treffen, sterben*), car leur signifié aussi indique un procès indéterminé dans sa durée.

La temporalité naît de cette seule durée indéterminée, de cette processualité qui émane des signifiés des verbes ainsi que de toutes les formes nominales dénommant un tel procès (*fahren/die Fahrt*). Ces lexèmes ressemblent donc à un simple mouvement de balancier de l'horloge.

### 1.2.2. Les adjoints au verbe

Les lexèmes verbaux, ces signes qui suggèrent une durée indéterminée, se trouvent associés à d'autres signes (les préverbes ou particules verbales, et les adverbes sous toutes leurs formes ou adverbiaux), dont le rôle sémantique consiste pour l'essentiel à quantifier ou borner cette durée indéterminée de la processualité. Ainsi le procès *fahren* peut être borné par les préverbes *an-, ab-*, et quantifié par les adverbes *lange, kurz*. A ces bornes « à gauche » (cette

métaphore implique un représenté du temps qui s'écoule de gauche à droite<sup>1</sup>) peuvent correspondre des bornes à droite, comme dans *ausrollen*, *ankommen*. Le fait qu'on puisse ainsi borner le procès « *kommen* » implique que ce verbe exprime une processualité, contrairement à un grand nombre de descriptions sémantiques.

Une autre caractéristique des préverbes est d'indiquer si le procès se répète, s'il se trouve inscrit dans la seconde phase d'un cycle : avec *wieder-* et *wider* un procès se trouve dans sa processualité indéterminée qui se renouvelle ou se trouve inscrit dans un cycle implicite. Avec *zurück*, le procès se trouve dans la seconde phase d'un cycle, et il est borné. Ce marquage d'itérativité rappelle le mouvement de balancier de l'horloge, mouvement que l'on peut appréhender en tenant compte de l'orientation du mouvement ou non, du fait que le balancier a une course limitée ou non.

Les adjoints au verbe ne donnent aucune précision sur la durée « objective » du procès, ils ne font que spécifier quel phase du mouvement du balancier de l'horloge est appréhendée : sa course de *perpetuum mobile*, son débattement limité ou son va-et-vient. Le signifié combiné du verbe et de ses adjoints ne renseigne que sur la processualité avec ou sans son éventuel bornage.

### 1.2.3 Les prépositions et conjonctions

Les prépositions sont traditionnellement classées en trois groupes sémantiques : celui des prépositions spatiales, celui des prépositions temporelles, et celui qui regroupe les prépositions à sens abstrait, dites notionnelles. Mais on retrouve dans les trois groupes les mêmes formes, une préposition comme *an* peut se retrouver dans les trois classes. Il faut donc les considérer comme un signe avec un signifié unique, avec des actualisations possibles dans les trois types de contexte cités. Un certain nombre de travaux de recherche ont tenté de rétablir l'unité du signe dans la description des prépositions (Marcq 1988, Krause 1994/1998), mais la difficulté est grande à cause du domaine notionnel. Il faut alors appréhender la préposition dans une abstraction bien plus grande que celle qui prévaut généralement, là encore parce que la tentation est forte de décrire des situations du monde plutôt que le fonctionnement abstrait du signifié.

Pour l'aspect temporel du signifié des prépositions, il n'est pas difficile d'établir le lien avec l'espace. L'horloge donne une indication du temps qui s'écoule par la distance des aiguilles parcourue sur le cadran, l'unité temporelle

---

<sup>1</sup> L'axe des temps orienté de gauche à droite, d'un « passé » vers un « futur » est lui aussi un représenté culturel de notre société occidentale. D'autres civilisations comme la Chine regardent non pas l'avenir, le futur, mais le passé, comme unique temps vécu et « regardable », appréhendable, l'axe est alors orienté vers le passé.

est représentée par une distance spatiale, par le nombre de va-et-vient parcourus par le balancier.

La préposition seule, comme le lexème verbal seul, n'exprime qu'une temporalité très indéterminée. La aussi, on distingue traditionnellement les prépositions qui expriment une durée (*nach, vor, während*) de celles qui fixent un « point », c'est-à-dire une heure, un jour, un mois ou une saison sur l'axe supposé du temps : *in, an, um, zu*. Mais c'est perdre de vue que ces prépositions, notamment *um* et *zu*, ont un sens spatial exprimant un mouvement, et que *in* et *an* ne font que situer de manière très indéterminée dans un segment (*in*) ou dans une proximité (*an*) par rapport à un repère. A aucun moment, ces prépositions ne laissent imaginer un « point », au contraire, ils indiquent un mouvement, une vectorisation comme les autres prépositions. Par l'utilisation de ces prépositions, les locuteurs allemands montrent qu'ils ont bien perçu l'impossibilité de fixer un point temporel précis ; dire l'heure exacte résultera toujours à donner une heure approximative, un créneau horaire, dépassé au moment où la phrase sera prononcée. Culturellement, *um* (que l'on peut paraphraser en « aux alentours de ») renvoie certainement à l'imprécision des horloges d'autrefois, mais cette imprécision ne s'est que réduite avec le progrès technologique, elle est devenue imperceptible, mais n'a pas disparu.

*Nach* et *Vor* renvoient à une telle vectorisation, il s'agit d'un mouvement, d'une processualité orientée et bornée à son origine, l'expression adverbiale *nach wie vor* permet d'effacer ce bornage implicite. D'autres mouvements sont non bornés : *über, während, mit*.

Comme pour les lexèmes verbaux, la temporalité contenue dans le signifié des prépositions et des conjonctions composées à l'aide de ces prépositions (*nachdem, bevor, während*) résulte d'une processualité, elle reste dans tous les cas extrêmement indéterminée, et les déterminations temporelles plus précises résultent du groupe nominal (GN) qui accompagne la préposition ou du groupe verbal (GV) qui accompagne la conjonction.

#### 1.2.4 Groupes prépositionnels et circonstants

Dans la construction des signifiés de phrases, les verbes et les prépositions sont accompagnés de groupes dont le signifié va fournir le repère, le cadran gradué de l'horloge qui permettra de déterminer plus précisément la temporalité qui se résume jusqu'ici à une simple processualité, un simple mouvement de balancier.

La détermination temporelle ne peut naître que grâce à la mise en perspective de plusieurs événements (procès) ou à la situation d'un procès par rapport à une autre durée exprimée par exemple dans un GN (*der Tag, das Jahr*).

Seule la construction temporelle où les événements sont mis en perspective les uns par rapport aux autres relève à proprement parler du signifié. Il s'agit de l'indication que deux procès indéterminés se succèdent (soit que l'un borne l'autre, soit que les procès sont distants l'un de l'autre) ou sont concomitants.

er ißt vor dem Fahren  
er ißt nach dem Fahren  
er ißt während des Fahrens  
nach der Fahrt / danach ißt er  
mit der Zeit wird man weise

Toutes les autres indications contenues dans ces unités linguistiques et qui donnent un cadre temporel sont soit des indications relatives au « présent », ce moment aux contours imprécis et dilatable à souhait que fixe l'acte d'énonciation, ou relatives à des données culturelles, elles aussi dépendantes le plus souvent de l'environnement de l'énonciateur, et très faussement appelées dans certaines grammaires « dates absolues ».

Mais contrairement aux descriptions des unités d'expression du temps dans ces grammaires qui opposent une datation objective et « absolue » et une datation « relative » (Schanen/Confais 1986 : 455 sqq), non seulement toute détermination temporelle est *per se* relative, mais en plus, elle est le plus souvent relative à des indications extra-linguistiques, qui ne font pas partie du signifié propre d'unités de la langue, mais de conventions culturelles ou de la subjectivité du locuteur. Il s'agit d'une dimension pragmatique et non plus sémantique.

## 2. Le temps subjectif du locuteur

Le temps n'a pas d'autre signifié dans la langue que la durée et la construction d'une chronologie d'une durée relative à une autre. Il n'y a pas de signifié de mesure du temps, il n'y a pas davantage de détermination objective du temps. Il faut donc se référer au locuteur et à sa situation d'énonciation pour obtenir enfin un ancrage, un repère utilisable par le récepteur comme le serait la graduation sur le cadran d'une horloge. Ce rapport au locuteur comporte au moins deux dimensions.

### 2.1 La dimension centripète (aussi dite égocentrique) de l'acte d'énonciation

Par l'acte d'énonciation, un locuteur « s'approprie la langue » (Benveniste 1974 : 82), il utilise les signes de la langue et les actualise en se plaçant lui et son contexte au centre de son discours. L'acte d'énonciation donne le repère spatial et temporel, il fixe le « hic et nunc » ; il est donc le repère temporel de

tout discours, c'est le zénith par rapport auquel se construit toute relation temporelle.

Ce n'est qu'au travers de l'acte d'énonciation que des unités linguistiques que Roman Jakobson avait appelées *shifters* (Jakobson 1963) peuvent être comprises : *Heute, gestern, morgen, jetzt, nachher, vorhin, nun, letztes Jahr, nächsten Monat*, etc. La temporalité du discours se construit relativement à cet acte d'énonciation, qui est présent dans tout discours ou texte de quelque nature qu'ils soient. Un roman dit « à la troisième personne » met en scène un narrateur (un « je ») invisible avec son « maintenant » tout aussi implicite, et tout ce qui est narré se construit temporellement par rapport à ce moment implicite de l'énonciation. En outre, le locuteur devient dans son acte d'énonciation la source de toute deixis dans le discours. Or une majorité d'indications temporelles se font à l'aide d'unités déictiques : *diese Woche, dieses Jahr, an jenem Tag, an dem Morgen*, etc. L'élément déictique pointe du doigt un moment dans le temps, et le doigt appartient au locuteur, ou du moins c'est lui qui l'oriente.

Enfin, le locuteur fait aussi entrer dans son discours son contexte culturel, qui sous-tend notamment les indications temporelles. S'il est clairement établi que certains adverbes comme *heute, gestern* ne peuvent être interprétés que par rapport au locuteur, cette relativité s'étend en fait à toutes les indications temporelles en termes d'heure, jour, semaine, mois, année, qui sont toutes symptomatiques de la culture ou de la religion des participants à la communication, notamment du locuteur, même si elles se réfèrent à des phénomènes naturels cycliques universellement perceptibles.

Le cadran de l'horloge est divisé en 60 unités : il s'agit d'une base courante dans le Moyen-Age européen, où l'on comptait en douzaines, vingtaines (comme en témoignent encore des noms comme « Hôpital des Quinze-Vingts »), et en soixantaines, qui est le plus petit commun dénominateur des deux premières bases. Le progrès technologiques effectué bien plus tard a permis de mesurer le temps en centièmes de secondes, cette base 10 adoptée presque universellement depuis les Lumières.

Les jours portent des noms issus de la mythologie, transposés, pour l'allemand, du latin à des équivalents germaniques : *\*teiwa* (*Ziu* en vha.) pour *Mars* dans *Dienstag*, *Freia* pour *Venus* dans *Freitag*, etc. Les noms des mois sont aussi de tels vecteurs de culture, comme le sont encore les valeurs symboliques des chiffres : la division en 7 jours de la semaine ; notre calendrier julien de 12 mois dans l'année est directement inspiré du calendrier égyptien qui reposait à la fois sur des cycles astraux et sur celui des crues du Nil.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Pour un rappel très exhaustif des origines culturelles de notre calendrier, découpage en 12 mois et en semaines de 7 jours, cf. Lens 2005. Aucun des principes de notre calendrier ne résulte de l'évidence objective, mais uniquement de choix culturels, à commencer par celui qui consiste à se référer au soleil, et non à la lune, pour le cycle des années.

Les indications temporelles sont cependant bien plus affaire de convention, de culture, qu'observation de cycles naturels. La divergence des cycles lunaires, solaires, la non réductibilité d'une année solaire à un nombre entier de jours, etc. ont imposé des compromis religieux, politiques, économiques, comme celui des années bissextiles. C'est ainsi que s'explique que la durée en français de 15 jours devient en allemand *14 Tage*. Souvent, la politique s'en mêle, ce qui augmente la confusion. C'est ce que montre notre débat sur l'heure d'été et l'heure d'hiver, alors que ni l'une, ni l'autre ne correspond à l'heure solaire, qui pourtant donne la référence observable. Le calendrier révolutionnaire est un autre exemple où la politique et la vogue rationaliste ont failli détrôner des conventions plus anciennes. Tout paléographe ou lecteur de textes anciens connaît la difficulté de datation des textes à partir des indications contenues dans les sources elles-mêmes. Ainsi, que doit penser le lecteur de l'Ancien Testament des âges bibliques des personnages ? Et dans le Nouveau Testament, à quelle heure est arrivé l'ouvrier de la douzième heure ? Plus récemment, en Europe, il a fallu, pour des raisons politiques et religieuses, plus de trois siècles pour généraliser le calendrier grégorien, institué en 1582 par Grégoire XIII, ce qui perturbe toutes les dates dans une période pourtant récente, et qui fait que la Révolution russe d'Octobre a eu lieu en novembre, selon notre calendrier français.

## 2.2 Focalisation subjective du locuteur

Si le locuteur et son contexte formant le seul repère de toute construction temporelle dans le discours peuvent encore être considérés comme objectivement situables, comme un cadran aux gradations variables, mais tout de même observables, il se trouve que cette gradation a de plus la faculté de se dilater ou se contracter en fonction de la focalisation subjective du locuteur, conformément à l'expérience que chacun fait sur le ressenti long ou court selon la perception subjective d'une durée objectivement identique.

C'est le locuteur dans sa focalisation qui choisit de présenter un procès comme « long » ou « bref ». Durée ou ponctualité ne sont pas, nous l'avons vu, des caractéristiques de signifié du procès, mais elles dépendent de la perception subjective : certes, l'expérience humaine du déroulement d'évènements du monde réel permet de les classer en « longs » ou « brefs » par rapport à un consensus non déterminé de durée, souvent ressenti relativement à la durée d'évènements de la vie humaine. Mais que deviennent toutes ces durées estimées à l'aulne du cycle de la vie humaine lorsqu'on les mesure à l'aulne du cycle de vie d'une mouche éphémère ou du cycle de vie d'une planète ? Le locuteur et lui seul choisit de focaliser son regard sur un segment plus ou moins large de l'axe supposé du temps.

Même des verbes comme *platzen*, *explodieren* peuvent être employés, actualisés, mis en parole, dans des contextes où la durée de leur procès est mesurée, décrite dans son déroulement, divisée en phases : il suffit par exemple de penser aux descriptions du fonctionnement d'un moteur à explosion où les différentes phases de l'explosion décrite au ralenti peuvent être observées. Le point de vue du héros du film *Les choses de la vie* de Claude Sautet<sup>1</sup> est de décrire le déroulement d'un accident de la circulation dont il est victime, et durant ces quelques fragments de seconde, de voir se dérouler « le film de sa vie » pendant la quasi totalité de la durée du film. L'évènement réputé bref de l'accident est présenté comme durant plus d'une heure, l'évènement réputé long de la vie du héros défile dans le même laps de temps. Tout est question de présentation, de focalisation du locuteur.

Ainsi, des énoncés comme « *Während des Aufpralls* » ou « *während die Bombe explodierte* » ou « *die Bombe explodierte lange* » ne sont pas à considérer comme agrammaticaux ou « impossibles », ils ne font que décrire des expériences subjectives singulières que le locuteur a toute latitude de présenter par cette combinaison de signes associant « *lange* » à des verbes réputés ponctuels comme *platzen*, *kommen*, *finden*.. Cela rend caduque la plupart des tests linguistiques appliqués aux verbes pour en déterminer le signifié « ponctuel » ou « duratif ».

C'est dans cette même subjectivité qu'apparaît la notion de « présent ». Il s'agit de ce moment indéterminé où se situe l'acte d'énonciation, auquel le locuteur peut choisir d'attribuer une étendue extrêmement variable, large dans « *Das Universum dehnt sich noch immer aus.* », étroite dans « *Er schlägt die Wagentür zu* ». C'est ce segment à étendue variable qui sépare dans la chronologie des faits énoncés le passé du futur : ces deux notions n'ont elles non plus rien d'absolu, elles appartiennent à la chronologie des faits énoncés. Le fait qu'un évènement soit situé dans le passé ou futur ne dépend pas de sa date, de son ancienneté, mais uniquement du présent fixé par le locuteur et de l'étendue que le locuteur attribue à ce présent, de la distance qu'il choisit de mettre entre lui et les faits narrés (Weinrich 1994 ; Lefevre 2004).

Le temps dans la langue est une donnée qui ne peut être déterminée que par rapport au locuteur et par le locuteur, au travers du focus qu'il choisit de projeter sur les procès. Toute indication temporelle est donc relative, fonction en grande partie de choix subjectifs du locuteur.

---

<sup>1</sup> Claude Sautet *Les Choses de la vie*. 1970. Avec Michel Piccoli et Romy Schneider.

### 3. Le temps du discours

Le discours lui-même, aussi bien dans sa production que dans sa réception, a une durée : elle s'oppose à l'immédiateté ou du moins à l'intemporalité de la pensée. Le discours se construit en une concaténation d'unités et ne peut se faire que dans une durée incompressible. Cette durée engendre des contraintes dans les choix syntaxiques et textuels : il faut composer avec la mémoire du récepteur, produire des séquences de structure et de longueur compatible avec une bonne communication.

C'est ainsi qu'apparaît une nouvelle unité temporelle, celle de la période discursive ou de l'énoncé. Ces périodes sont reliés entre elle par des éléments assurant la cohésion et la cohérence du discours, comme les unités anaphoriques (qui renvoient au « passé » du discours) et cataphoriques (qui renvoient au « futur » du discours).

Ce qui caractérise le temps du discours, c'est son anisochronie perpétuelle par rapport au temps des événements du monde. Le temps de dire la chose n'a quasiment jamais la même durée que la chose dite, si bien que face à toutes ces impossibilités pour dire le temps, il se construit dans les discours, les romans, une temporalité et une chronologie distincte de celle des événements décrits, et distincte aussi de la temporalité des événements du monde. Les textes peuvent en outre revenir sur des faits, en anticiper d'autres, par des analepses et prolepses, déconstruire et reconstruire la chronologie des faits narrés. Cette reconstruction dans le discours de la temporalité est une liberté donnée aux locuteurs, née de la contrainte qui consiste à ne pas pouvoir produire un discours en isochronie avec le fait narré : c'est la difficulté d'un commentateur de match de football obligé de « meubler » les temps morts et de s'exprimer en ellipses lorsque les mouvements de jeu s'accroissent, c'est la difficulté de faire correspondre une parole à l'immédiateté des faits comme dans « *Attention !...* », où l'explication de l'exclamation reste en suspens car il est déjà trop tard, c'est enfin la raison pour laquelle il nous est impossible de donner l'heure exacte, car l'aiguille avance sur le cadran plus vite que la parole ne réussit à nommer l'instant T.

### Conclusion

Les trois niveaux analysés, le niveau linguistique des signifiés, le niveau pragmatique de l'acte d'énonciation, le temps du discours nous montrent toutes les impossibilités de la langue à exprimer le temps dans une détermination objective, interprétable de tous, invariable. Le temps n'a d'autre signifié dans la langue que celui de la durée envisagée avec ou sans borne. Cette impossibilité linguistique à donner plus de précision à l'expression de la temporalité

correspond à une difficulté d'ordre cognitif : il n'est pas aisé de cerner ce qu'est objectivement la temporalité ni comment elle est perçue généralement. A priori, le temps ne correspond pas à un archétype universel de représenté, puisque chaque culture, chaque religion possède sa propre représentation du temps, de la durée, de la vie bornée ou éternelle. A chacun son calendrier et sa division horaire, que l'universalité de la datation chrétienne et de l'heure GMT ne font que masquer partiellement. Le repère indispensable pour se situer dans l'infinie temporalité ne peut être donné que par des éléments extra-linguistiques qui s'articulent autour du locuteur, de son acte d'énonciation, de son contexte culturel et de sa perception subjective. Il reste à mettre en perspective ces résultats avec les unités de la langue qui semblent le plus liés à l'expression du temps dans la langue : les morphèmes verbaux. Or tout porte à croire que ces morphèmes cumulent l'ensemble des significations décrites ci-dessus, et viennent en redondance corroborer les présentes observations. Rappelons simplement ce que les grammairiens comparatistes ont noté sur les langues indo-européennes : le principal marquage oppose le présent qui envisage le procès dans sa durée, le parfait qui l'envisage dans son résultat, l'aoriste dans sa pure processualité, dans ce qui n'est ni durée, ni résultat. Ces marquages correspondent donc exactement à ce que la langue peut fournir comme signifiés du temps, et qui sont aujourd'hui traités dans le domaine de l'aspect. La structuration chronologique en passé, présent, futur, suppose qu'on puisse fixer un présent comme point d'ancrage sur l'axe du temps, comme repère principal. Or le temps grammatical présent est parmi ceux qui se mettent en place tardivement, il est dérivé d'autres formes (comme le futur par exemple). L'absence d'un signifiant « présent » s'explique alors très bien par l'absence du « signifié », car avons vu que le présent est une donnée subjective et extra-linguistique. Cette approche à la fois onomasiologique et historique devrait donc permettre une analyse des morphèmes verbaux différente de ce qui est le plus souvent pratiqué.

## Bibliographie

Benveniste, Emile. *L'appareil formel de l'énonciation*. in : *Problèmes de linguistique générale*, vol. II. Gallimard, Paris : 1974, p. 79-90.

Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig: 1986.

Jacobson, Roman. Les embrayeurs, les catégories verbales et le verbe russe. in : *Essais de linguistique générale* vol. I. Editions de Minuit, Paris : 1963, p. 76-96.

Krause, Maxi. *Eléments pour une grammaire des prépositions, substituts et particules verbales de l'allemand. AB, AN, IN/EIN, ÜBER, UM, UNTER, VOR*. Verlag Hans-Dieter Heinz, Stuttgart: 1994. (Bd II : AUF, DURCH, NACH, ZU. Stuttgart: 1998).

Lefevre, Michel. «Die "Zeitachse": Was steckt dahinter? ». In : Hervé Quintin (Hg.); *Temporale Bedeutungen, temporale Relationen* (= Eurogermanistik 11) Stauffenburg, Tübingen, 1997. (p. 1-9).

Lefevre, Michel. «Aspekt, Aktionsart und Temporalität. Onomasiologischer Ansatz anhand Walsers „Einschub über die scheinbare Gleichzeitigkeit». In: Laurent Gautier, Didier Haberkorn (Hrsg.): *Aspekt und Aktionsarten im heutigen Deutsch* (= Eurogermanistik 19). Stauffenburg, Tübingen 2004. S. 151-164.

Lenz, Hans. *Universalgeschichte der Zeit*. Wiesbaden: Marix Verlag 2005.

Marcq, Philippe. *Spatiale und temporale Präpositionen im heutigen Deutsch und Französisch*. Verlag Hans-Dieter Heinz, Stuttgart : 1988.

Meillet, Antoine / Vendryes, Joseph. *Traité de grammaire comparée des langues classiques*. Champion, Paris : 1979.

Schanen, François / Confais, Jean-Paul. *Grammaire de l'allemand. Formes et fonctions*. Nathan, Paris : 1986.

Weinrich, Harald. *Tempus : besprochene und erzählte Welt*. (5. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer 1994.

## OU PASSE LE SENS DANS LE JEU DE MOTS ?<sup>1</sup>

Le jeu de mots déconstruit le signifiant, comme le suggère l'expression "jouer avec les mots", et comme le formulent certaines définitions structuralistes : "Le jeu de mots est un texte de petite dimension dont la construction obéit à une règle explicite concernant de préférence le signifiant." (Todorov 1978 : 301). Il agit aussi sur le signifié, car un mot a toujours du sens sous réserve que nous le connaissions. Le réaménagement du sens joue le rôle principal dans certains jeux de mots, rôle qui sera précisé dans la première partie de la contribution :

1. — Wie vermehren sich Mönche und Nonnen ? — Durch Zell-Teilung. (cité par Ulrich 1977 : 325)
2. — Les femmes, je suis contre, tout contre. (Sacha Guitry, cité par Vuillaume 2004)

Le rôle du sens paraît moins immédiat dans d'autres cas :

3. — Pourquoi la mer est bleue ? — Parce que transatlantique !
4. Daß die Mäuß von Ratzen kommen/hab ich mein Lebtag nie gehört/(...) und ist gleichwohl die Wahrheit : der immerzu schlafft wie ein Ratz/ und der stäts dem Müssiggang ergeben/ein solcher wird unfählbar ein Mauß / ein Mauser gar gewiß. (Sancta Clara, *Narrennest*, 25)

La seconde partie de l'article envisagera la possible disparition du sens dans le jeu de mots, pour le retrouver en troisième et dernière partie dans une sémantique de la flexibilité.

Les jeux de mots ne constituent pas une série finie, mais sont un nom générique pour les phrases ou syntagmes qui jouent avec le matériau langagier, par équivoque de son et/ ou de sens, par calembour, devinette, mot-valise, paronomase, contrepèterie et bien d'autres encore. Ils se différencient partiellement des blagues, petits textes qui nécessitent souvent un contexte historico-politique pour développer leur *vis comica* : la connaissance du contexte national est nécessaire pour apprécier *Le Canard Enchaîné* ou les blagues de l'ancienne République Démocratique Allemande. Les jeux de mots sont également à distinguer des jeux de langue en société, qui se jouaient

---

<sup>1</sup> La présente contribution actualise une intervention au séminaire doctoral de Martine Dalmas, Université de la Sorbonne, le 17/11/2006.

notamment dans les salons de l'époque baroque, jeux d'invention et de suites d'histoire, qui tenaient une partie de leur intérêt de la virtuosité avec laquelle on appliquait la règle du jeu, comme de répartir des rôles linguistiques entre les participant/e/s — parler par hyperboles, métaphores, en pédant, en galimatias, etc.— en attribuant une récompense au gagnant et un gage au perdant.

Notre étude se limite aux groupes de signifiants qui jouent avec la langue, mot, groupe de mots, voire textes minimaux (réduits à une seule phrase), qui sont inventifs, ludiques au sens qu'ils ne se contentent pas de formuler logiquement une information ou un message relationnel. La question du drôle, le "pourquoi rions-nous ?" ne sera abordée qu'aux marges, parce que les jeux de mots ne sont pas toujours faits pour rire.

## 1. Sémantique structuraliste et calcul du sens du jeu de mots

Les jeux de mots font ou ont fait l'objet d'études linguistiques qui se placent dans un paradigme structuraliste au sens large comme Marie-Béatrice Vittoz, Marcel Vuillaume ou Salah Mejri. Les linguistes recherchent les opérations de sens qui constituent le jeu de mots, et proposent des classifications suivant les catégories sémantiques que sont homonymie, polysémie, noyau sémantique ou isotopie. Comme il ne s'agit ici pas de répéter ce que d'autres ont écrit auparavant, seuls deux exemples de ce type d'analyse sémantique seront repris brièvement : l'élucidation du jeu de mots par les critères de polysémie et homonymie, et l'analyse structuraliste enrichie en pragmatique

### 1.1 Polysémie

Chez Freud déjà, la polysémie est identifiée comme le ressort du drôle dans le célèbre :

5. Das Ehepaar X lebt auf ziemlich großem Fuße. Nach der Ansicht der einen soll der Mann viel verdient und sich dabei etwas zurückgelegt haben, nach anderen soll sich die Frau etwas zurückgelegt und dabei viel verdient haben. (cité par Ulrich, 1977 : 325)

La polysémie de "sich etwas zurücklegen" provient de ce que "etwas" se décode d'abord comme le COD du verbe qui signifie "mettre quelque chose — ici de l'argent— de côté" ou bien le circonstant de manière indiquant qu'on (femme, en fait) ne s'est couchée qu'un peu (peu souvent). La polysémie était également le ressort de l'exemple (1), où le composé "Zell-Teilung" fait surgir de « Zelle », "cellule" monacale à unique occupant habituel, le sens biogico-médical de la cellule de l'organisme, permettant la reproduction du vivant. La blague suivante joue également sur ce mécanisme :

6.- Siehst du die Gletscherspalte dort drüben? Da ist vor einer Woche mein Bergführer hineingefallen. - Mann, und das sagst du so ungerührt? - Nun ja, er war schon etwas alt, und es fehlten ein paar Seiten. (accessible à [www.schlechtewitze.com](http://www.schlechtewitze.com))

Comme dans l'exemple 6, le jeu polysémique se déroule dans un contexte propre à soutenir les deux interprétations en parallèle, elles-mêmes soutenues par le champ lexical adéquat : "Gletscherspalte" fait naître la représentation de randonnée ou escalade de haute montagne, pour lesquelles des accompagnateurs-guides sont fréquents, et "hinein" induit l'interprétation préférentielle d'une personne : pour un objet, on dirait plutôt "heruntergefallen", alors qu'à l'expression "Seiten fehlen" ne peut correspondre que l'objet-livre.

L'analyse polysémique explique le drôle par collision de deux signifiés inattendus dans un même contexte. Le hiatus provient de la distance des plans lexicaux pour la question "Zell-Teilung" avec l'architecture monastique d'un côté, et de l'autre, la biologie de la division cellulaire pour des groupes de personnes à qui la reproduction sexuée est interdite. Le hiatus provient aussi de l'infraction du tabou ou de la convention sociale : dans l'exemple 5, le sexe et le statut bourgeois, dans le 6, l'émotion ou le cynisme face à la mort. Un grand écart mental en résulte, qui propose à la représentation un monde d'irréalité amusant. Le différentiel sémantique est l'intérêt de ce mode d'explication, duquel se rapproche l'explication par la variation entre sens propre et sens figuré :

7. "Dormez sans ressort, ça donne du ressort" Lattoflex (publicité de literie) dans le *Journal de L'Ortenau de langue française*, 11/06,16.

ou comme l'exemple (3) attribué à Guitry, dans lequel le sens premier et spatial de "contre" est réveillé par l'expansion "tout", alors que la formulation présentait le sens notionnel d'opposition.

## 1.2 De l'homonymie au calembour

C'est surtout l'exploitation homonymique des paronymes (signifiants phonétiquement quasi identiques forçant à un rapprochement sémantique) qui fournit une source inépuisable de jeux de mots, de la « Kapuzinerpredigt » dans la pièce *Wallensteins Lager* de Schiller :

8. Der Rheinstrom ist worden zu einem Peinstrom,  
Die Klöster sind ausgenommene Nester,  
Die Bistümer sind verwandelt in Wüsttümer, etc. (I, 8)

aux titres de romans policiers de San Antonio relevés par Marcel Vuillaume :

9. Vol au-dessus d'un nid de cocu, La pute enchantée, Le casse de l'oncle Tom

au *Canard Enchaîné* contemporain, où la pseudo-féminisation en politique donne lieu à l'échange :

10. — (Homme politique qui ressemble à M. Valls) : “Entrez, Mesdames, dans mon équipe.”

— (voix off) : “*Va te faire foot.*” (*Le Canard Enchaîné*, 24/06/2015, 2.)

en passant par Abraham a Sancta Clara :

11. ... / und er ist auß einem Engel ein Pengel worden; auß einem Himmel ein Limmel; auß einem Rösel ein Esel; auß einem Lambel ein Trampel; auß einem Führer ein Schmirer; auß einer Fackel ein Mackel; auß einem Wunder ein Blunder; auß einem Hui ein Pfui/ darumb heißt es auch Pfui Teuffel. (Sancta Clara, *Narrennest*, 38-39)

dont la pirouette finale montre qu'il faut bien sortir d'une façon ou d'une autre d'un modèle qui tourne sans autre limite que l'imagination du prédicateur.

Le calembour (mot-valise lui-même fabriqué à partir de calembredaine et bourde), fondé sur la différence de sens entre des mots qui se prononcent de manière identique est une sous-catégorie du jeu de mots homonymique :

12. C'est en sciant que Léonard devint scie. (Francis Blanche cité par Vuillaume)

Ces jeux de mots surviennent nécessairement par couple de termes, soit présents l'un et l'autre dans l'énoncé (8 ou 11), soit l'un en filigrane de l'autre (9, 10 et 12), pour établir l'anormalité d'un signe saussurien présentant pour un même signifiant deux signifiés dissociés. Ils exploitent sur un tout petit espace le rapport signifiant/signifié et la contradiction entre synonymie et dissemblance. Le nouveau sens se constitue par contraste avec le sens original du groupe de mots ou phrasème à partir duquel il a été formé.

### 1.3. Combiner le structuralisme avec la pragmatique

Une réflexion pragmatique appliquée à une analyse structuraliste précise comment se met en place cette collision sémantique. Ulrich explique dans son article “Semantische Turbulenzen” la rencontre des deux sens par l'intermédiaire de ce qui ne s'appelait pas encore “horizon d'attente”, les connaissances extra-linguistiques et le savoir commun. Le stéréotype social sur les fonctionnaires (qui dorment) est activé par la reformulation en “umgebettet”, ce qui déclenche la lecture au sens propre du “versetzen” dans l'information calomnieuse suivante :

13. Beamte werden neuerdings nicht mehr versetzt, sondern umgebettet. (cité par Ulrich, 1977: 323 )

Les fausses questions et autres précautions oratoires qui introduisent fréquemment les blagues et jeux de mots créent une réceptivité et attente interprétative particulières, comme dans les exemples 1, 3 ou 6, attentes qui seront ensuite enfreintes. Le ressort de la « turbulence sémantique » est le même que celui que G. Samson analyse pour les blagues de RDA : les présuppositions et maximes conversationnelles sont régulièrement violées afin de provoquer la rupture de norme (2002). L'analyse structuro-pragmatique part du principe que le jeu de mots est un texte textuellement bref, mais sémantiquement très dense, sous-tendu par des circonstances riches d'ambiguïtés. Elle voit le jeu de mots comme un ensemble de signes dont c'est le signifié qui construit la percutance. Mais on peut prendre l'accès inverse et prétendre que l'on joue sur les mots en privilégiant le signifiant.

## 2. Le jeu de mots peut-il se vider de son sens ?

### 1 L'exemple baroque

Le foisonnement de jeux avec la langue dans la prédication et la poésie baroque, deux types de textes qui portèrent à son plus haut point l'impératif de sérieux de sens, conduisent à envisager autrement le rapport entre forme et sens. Le paradoxe d'une utilisation partiellement de-sémantisée de la langue pour des textes dont l'enjeu communicatif est important n'est qu'apparent : pour les poètes et les prédicateurs, le discours froid est inefficace, il faut faire appel à la force émotionnelle, celle de l'imagination interprétative et du rire qui mobilise l'auditoire profane à la cause du vrai. Le rire n'est pas une futilité mondaine, il sert Dieu en faisant sortir les cœurs de leur indifférence.

C'est ainsi qu'une philologie religieuse sui generis donne plus d'importance à l'écriture formelle qu'à l'argumentation pieuse. On fait des sermons sans "r", comme à la même époque, on écrivait des poèmes sans la lettre "r". Le sermon "alphabétique" — construit à partir de la succession des lettres de l'alphabet — devient plus à la mode que le sermon sur *exemplum* : c'est ainsi que notre vie devient un alphabet, A comme *avis*, le petit oiseau dans la main de Dieu, B comme *bellum*, car nous sommes bientôt battus ... jusqu' à Z comme *zizania*. Le texte se meut à l'intérieur de la matière linguistique en suivant une consigne qui est une infraction partielle aux règles de cette matière. Dans la répartition aléatoire des lettres-sons, on choisit une lettre courante, comme le "r", dont on se passe virtuellement. Ou bien on se contraint à suivre, au lieu d'une répartition logique et argumentée des thèmes-mots du sermon, l'ordre donné par l'alphabet, de la même façon qu'on respecte les contraintes d'un jeu. Mais le sens n'est plus ici plus constitutif du jeu de mots, tout au plus est-il encore co-véhiculé.

Chez les auteurs baroques, les mots gardent leur sens, mais sans référer à rien, la rigueur formelle masquant le décollage sémantique, par exemple dans ce jeu sur l'ordre des mots qu'est le poème de Schade "GOTT/Du bist mein GOTT". De façon remarquable, les vingt-quatre nouvelles séquences formées à partir des cinq mots initiaux sont grammaticalement correctes et porteuses d'un sens propre.

14. Johann Gaspar Schade, 1698, (in BAROCK, p. 262) :

GOTT/ Du bist mein GOTT.  
bistu mein Gott ?  
Gott du bist mein.  
Du Gott bist mein.  
mein GOTT bist DU.  
DU Gott bist mein GOTT.  
mein Gott / bist Gott.  
bist mein Gott/ Gott.  
Gott / Gott bist mein.  
Gott mein Gott BIST.  
BIST du Gott mein Gott ?  
mein Gott / du Gott.  
du mein Gott/ Gott ?  
GOTT/ du mein Gott.  
du Gott/ Gott MEIN ?  
MEIN Gott/ bistu Gott ?  
Gott/ du bist Gott.  
bistu Gott/ GOTT.  
Gott/ Gott bistu.  
Gott/ du Gott bist.  
GOTT/ Gott bistu mein ?  
mein Gott du bist.  
bistu / Gott/ mein ?  
Gott/ du mein bist.  
Gott / mein bistu.  
AMEN.

Un tel texte nécessite une lecture interne, historiquement typée et circonscrite à l'espace des mots, plus difficile pour un lecteur moderne, qui ressent plutôt une banalisation de l'écriture. Les capacités génératives du langage semblent excéder les limites de ce à quoi le poème réfère pour produire un discours sémantiquement vide. Au minimum, le sens est crypté, et c'est au croyant de le retrouver dans ce labyrinthe, ce qui implique qu'il n'a pas complètement disparu. Mais le signifiant occulte le contenu en attirant (momentanément) sur lui toute l'attention. Certains auteurs vont plus loin dans la remise en question radicale du sens et suggèrent que le jeu de mots mène à l'entropie de la langue

(Harig, 1973 : 759). Les “recommandeurs”<sup>1</sup> des fêtes foraines ne procèdent pas autrement aujourd’hui encore, et le “zéro métaphysique” formulé par Leiris (1985 : 77) y est au rendez-vous.

## 2.2 L’exemple moderne

Dans les jeux de mots baroques, la loi des séries attestait un rapport à la langue qui est celui de la grammatisation et non plus de la signification. Les termes sont accumulés avec une volubilité déclenchant une impression de puissance créatrice communiquant au lecteur la fameuse “ivresse du verbe”. Cette ivresse se retrouve sous la plume d’un théoricien du jeu de mots, qui joint la démonstration pratique au programme théorique :

15. Wörter sind dazu da, Dinge zu benennen und zugleich selbst als Dinge genannt zu werden, also Dinge zu bedeuten und zugleich als Dinge nichts zu bedeuten als sich selbst. Das Wort “Steine” ist zugleich der Name für Dinge, die wir mit diesem Namen zu benennen gewohnt sind und selbst ein Ding, mit dem außerhalb seiner Bedeutung umgegangen und verfahren werden kann. In dem Maße, in dem die Steine quasi entsteinert werden, werden sie verdinglicht, wie sie umgekehrt in dem Maße versteinert werden, indem sie entdinglicht werden. Sie werden verdinglicht, wie sie entsteinert, und sie werden entdinglicht, wie sie versteinert werden, so daß schließlich Prüfsteine und Marksteine, also gar keine Steine mehr, wie man sie gemeinhin versteht, und ganz am Ende Einstein und Wittgenstein, gewiß keine Mineralien, übrigbleiben. (Harig, 1973 : 757)

Le linguiste revendique une scission du signe entre “Ding” et “Bedeutung”, qui finit par évacuer le référent, puisque les pierres se dissolvent en pierres de touches et bornes qui elles-mêmes se transmutent en un grand physicien et un grand philosophe du XX<sup>e</sup> siècle. Nommer ne permet pas de s’approprier les objets du monde, le jeu de mots déconstruit tout rapport immédiatement réaliste au référent : les mots sont traités comme des cubes de construction, et la série se termine par une pirouette. Le jeu vide les vocables de leur charge signifiante et les transforme en indices de poéticité. Ces formes semi-vides problématisent le rapport particulier du littéral au référent, et “l’effet de réel” s’évanouit. On se prend, avec plaisir souvent, au cliquetis d’objets sonores qui se succèdent et se précipitent dans des textes qui exhibent la virtuosité de leur auteur aussi bien que la remise en cause du réel chez certains poètes contemporains :

16. eile mit feile  
eile mit feile  
eile mit feile  
durch den fald

---

<sup>1</sup> terme professionnel qui désigne les présentateurs volubiles et blagueurs qui engagent le public à entrer dans telle ou telle attraction dans une fête foraine ou un parc d’attraction.

durch die füste  
durch die füste  
durch die füste  
bläst der find  
falfischbauch  
falfischbauch *étude in f* (Ernst Jandl, p. 10-11)

Les contenus sémantiques n'ont plus de pertinence face à la gratuité de l'amoncellement verbal : la matérialité du mot éloigne le lecteur de tout niveau phrastique. Répéter, recréer les mots ou les segments de phrase procure le sentiment de puissance (et de jouissance) du démiurge, en re-dénommant, on démonte le processus de dénomination dans un monde de langage joué. C'est pourquoi le jeu de langue n'est pas toujours "drôle", l'auteur devient joueur, mais ne s'amuse pas pour autant : jouer avec la langue, si l'on prend "jeu", en français comme en allemand au sens de "il y a du jeu dans le mécanisme", c'est manifester sa liberté par rapport à ..., c'est délivrer la langue de l'utilitarisme de la fonction de communication, et exalter la gratuité de sa fonction esthétique.

Le jeu de mots témoigne alors de la distance critique par rapport à la triviale unité entre le mot et la chose : chez Leiris, les expressions mettant le sens à distance se succèdent à pas pressés :

17. chercher du côté du non-sens pour rendre plus sensible le sens en l'opposant à la rime qui ne rime à rien sémantiquement parlant ... demander aux mots de bien vouloir penser pour moi... (90, 98)

### 3 Fonction ludique pure ou "höherer Blödsinn" ?

Le type de textes que Behaghel appelle "höherer Blödsinn" (1926 : 181) ou Grümmer "studentischer Bierulk" (1985: 197) pousse ce jeu avec la langue jusqu'à un degré maximum, présentant ces vers sans fin, vers-Protée, formes absurdes, dans lesquelles un "blutwürstiger Dieterich" fait écho à un "blutdürstiger Wüterich" , ou ces poèmes dans lesquelles caniche, cigogne et crapaud tournent en rond autour de la saucisse :

18. Wenn der Mops mit der Wurst übern Spucknapf springt  
und der Storch in der Luft den Frosch verschlingt  
Wenn der Storch mit dem Mops übern Spucknapf springt  
Und der Frosch in der Luft die Wurst verschlingt (...)  
(Grümmer, 1985 : 112)

Ces jeux de langue "déplient les mots" (Leiris, 92), les étirent, intervertissent les syllabes :

19. Ich kann nichts dafür, daß der Mond schon scheint  
und daß nicht der Mond seinen Mondschein schont  
und daß Frau Adele im Wohnheim weint,  
weil sie nicht wie früher in Weinheim wohnt.  
(Erhardt, 1970 : 222)

Même lorsque ce sont des auteurs du canon (Schiller, Goethe ou Brecht) qui se trouvent parodiés, le sens s'en échappe comme l'air d'un pneu crevé, la parodie travaille l'enveloppe extérieure, un signal de connivence suffisant pour identifier l'auteur moqué :

20. Urlaub im Urwald

Ich geh im Urwald so für mich hin...  
Wie schön, daß ich im Urwald bin:  
Man kann hier noch so lange wandern,  
Ein Urbaum steht neben dem andern.  
Und an den Bäumen, Blatt für Blatt  
hängt Urlaub. Schön, daß man ihn hat!  
(Erhardt, 1970 : 223)

Les lecteurs goethéens reconnaîtront là l'allusion parodique à la "Urpflanze", les structuralistes ne manqueront pas de relever l'homonymie entre "Urlaub" au sens de "Ferien" ou de "Ur-Laub", mais il semble surtout que la mécanique reformulatoire de ce petit poème n'ait plus guère de prétention à un sens textuel. Le langage manifeste ce que Yves Bertrand appelait déjà en 1983 la "fonction ludique du langage", sorte de septième fonction langagière rajoutée au six recensées par Jakobson. Les devinettes absurdes telles que :

21. Wußten Sie schon, daß ein Staubsauger viel rentabler ist als ein Klopfsauger? Denn Staub kommt öfter vor, während Klöpfe relativ selten sind. (cité par Ulrich, 1977: 324 )

ont pour ressort comique justement l'absence de signification, comme dans l'exemple (3). L'origine de la déperdition de sens est claire : le travail sur le matériau langagier s'autonomise, la recherche technique devient sonore, ce qui ramène, via l'intention de l'auteur, à retrouver, non le sens qu'il faudrait calculer à partir des signes isolés, mais la fonction du jeu de mots en tant que texte. La fuite du sens devient un indice de divertissement.

3. Le jeu de mots pour accéder au vrai sens des choses

Les auteurs de jeux de langage ne veulent pas expressément produire un discours vide, même s'il faut parfois une certaine bienveillance pour percevoir

leurs intentions communicatives. Déjà les auteurs baroques, malgré un préjugé tenace à leur encontre, poursuivaient un vrai but métalangagier.

## 1 La langue comme miroir des objets

Les philosophes ont abondamment glosé sur la langue en tant que *speculum rerum* (miroir des objets) et sur le rapport étymologique entre “Wissen” (le savoir) et “Witz” (l’esprit pétillant, aujourd’hui la plaisanterie). Le “Witz”, le trait d’esprit, réveille et stimule l’imagination, faisant accéder à une autre connaissance. L’argument étymologique, devenu à notre époque logiquement intenable, était un argument fort pour le Baroque, non tant en raison de son efficacité rhétorique, mais parce qu’il est dans la droite ligne d’une théorie qui fait de la langue le masque ou l’étiquette des choses. Cette conception de “das Wort als Hülle”, du mot en tant qu’enveloppe ou voile de l’objet justifie les tentatives des mystiques, de Jacob Böhme à Angelus Silesius, d’accéder au Divin par l’expérimentation verbale. Ils ne sont ainsi pas “drôles” au sens moderne du terme, mais leur pieuse poésie reflète la même conviction que celle des philosophes ou des grammairiens. Si le langage empêche le contact direct avec les choses en interposant l’écran des signes, il faudra ruser avec les mots pour accéder aux êtres et à l’Être. La mise en résonance ludique est une manière de revenir à une relation empirique immédiate, fusionnelle avec le monde. Le rire ou l’effet de surprise devant la nouvelle signification tirée du réaménagement de la matière linguistique deviennent effet de vérité. L’imagination s’enchanté lorsque la relation linguistique d’homophonie devient relation de sens : chez ces contemplatifs, le jeu avec la langue révèle les vérités divines. Dans l’exemple (4) du prédicateur Abraham a santa Clara, l’association par allitération Maus/Mausier (voleur), qui obligeait à ce que les souris et les rats soient apparentés étymologiquement, est le rappel d’un précepte de morale chrétienne (Schillinger, 2003 : 404) : “L’oisiveté est la mère de tous les vices.” La relation d’équivalence entre les désignés vaut pour les formes Maus/Ratz/Mausier.

L’emprise de cette théorie du langage sur les esprits baroques est si forte que les grammairiens du XVII<sup>ème</sup> siècle comme Schottelius ont consacré beaucoup d’énergie lexicographique à rechercher les racines qui motivent les mots. Il était nécessaire de retrouver une représentation de la chose par le Verbe qui se rapproche de la vérité originelle de la Création. Le rejet des mots d’origine étrangère (purisme) est à voir dans ce contexte moins comme un patriotisme xénophobe que comme la nostalgie d’une époque antérieure à la confusion babélique où mot et chose ne faisaient qu’un. Pour ces penseurs et grammairiens, le mot allemand exprime l’être du référent de façon particulière. Qu’il s’agisse de jouer avec les sonorités ou avec la représentation graphique —

des poèmes visuels proposent la silhouette de la croix, de la maison de la foi ou du sablier —, l'apparence révèle l'essence, le mot révèle la chose, et les manipulations sur les phonèmes ou syllabes, qui peuvent paraître vaines, révèlent en fait les perspectives cachées de la réalité (Schneider-Mizony, 2005 : 106).

Parler par figures est parler “au propre” pour le baroque. Le jeu sur la forme des mots ou « principe de permutation » (Harig, 1973: 758), à comprendre comme inventivité et non comme humour, s’y est pleinement développé. La conscience phonématique, préalable au jeu sur les rimes ou les sonorités par ce qu’elle implique de perception du mot, de ses frontières et des frontières des phonèmes, découle de l’intense activité lexicographique et grammaticographique de l’époque, alimentant le rapport ludique à la matière des mots.

## 2 Les joueurs de langue ultérieurs

Ce rapport ludique du Baroque à la langue a été critiqué ultérieurement, mais il refait périodiquement surface chez les joueurs de langue. L’alchimie du verbe est une modalité de “uneigentliches Sprechen” par laquelle le vrai sens se travestit, si l’on en croit les propos des auteurs eux-mêmes :

22. “Trouver la voie intermédiaire — intermerdière — grâce à laquelle, récusant l’écriture grise digne elle aussi du dépotoir, je dirais ce qui doit être dit de façon telle que la mélodie malicieusement mystérieuse et mélancolieusement moutonneuse que penché sur moi je me jouerais s’en irait vibrer pareillement chez d’autres, voilà mon problème d’homme de plume. (Leiris, 1985 : 84-85)

Le jeu de mots agit “comme défibreux d’idées” (Leiris, 89), il “change des matières lourdes de signification en sources vivantes de pensée” (100), dit-il encore. Comment faut-il comprendre ces métaphores ? On peut imaginer un mécanisme de décodage à la manière du palimpseste<sup>1</sup>, dans lequel l’ancien énoncé est effacé et remplacé par un dire nouveau, avec l’ancien qui reste en filigrane. Le jeu de mots en tant que texte doit, pour progresser, se bâtir sur la reprise d’éléments antérieurs, et certains parlent même à ce sujet d’anaphore (Mejri, 2006 : 688) mais le retour lexical partiel— la base en filigrane — force à concevoir un nouveau départ interprétatif : un sens métissé se dégage de cette cohabitation entre le mot ou syntagme joué et le mot ou syntagme jouant, la binarisation souvent remarquée n’étant absolument pas fortuite. Dans un jeu de mots traditionnel :

---

<sup>1</sup> parchemin dont on fait disparaître les traces écrites pour y écrire à nouveau.

23. Sie finden sich in Frauengesellschaft ungemein geniert, weil sie ohne Frauengesellschaft ungeniert gemein sind. (cité par Behaghel, 1923 : 189)

les deux comportements apparemment antinomiques sont les deux côtés des rapports embarrassés et inégalitaires entre les sexes. Dans une publicité de magazine :

24 Rustique

Acrobatique

Economique

Ecologique

Mon Land Cruiser est Fantastique. (cité par Vittoz, 78)

la ressemblance du signifiant crée un lien analogique entre les lexèmes : non pas au niveau connotatif, comme l'affirme l'auteure, mais en raison d'une rémanence des précédents de la série. Le thème se poursuit.

La répétition du son fait répétition du sens en poésie. D'excellents exemples en sont fournis par le *Fictionnaire* de Finkielkraut et ses mots-valises, qu'on les considère isolément :

25. contrôleur, macdolescence, grandiloloquence, zobsédé, usurpéteur ou dodogmatique (pp. 26, 28, 40)

ou dans le jeu entre le mot-valise et sa définition :

26. yesterdingue : doux rêveur, qui vit aujourd'hui dans le regret d'hier et qui porte le deuil depuis que John Lennon a été assassiné. (Finkielkraut, 85)

la condensation des signifiants amène à une reformulation des signifiés d'une façon qui n'est pas soluble en sémantique structuraliste : les mots sont traversés par d'autres signifiés, d'autres signifiants. Les autres sèmes surgissent par l'intermédiaire de la polysémie, l'homonymie ou le paragrammatisme, mais ils ne peuvent leur être identifiés.

### 3. 3 Pour une théorie du sens en construction

L'essence du jeu avec les mots est de faire connaître l'objet de façon inattendue et exacerbée. C'est à la fois un acte de l'entendement qui reconnaît une correspondance entre deux extrêmes et un moyen formel qui produit le sentiment de la relation nécessaire entre deux signifiés. La pointe, le "Aha-Erlebnis", le "Bon sang, mais c'est, bien sûr...", le trait brillant sont l'illumination aveuglante de l'unité des paradoxes ou de l'opposition de ce que le sens commun considérerait comme proche.

G. Samson énonçait qu'une des propriétés de la blague — en cela parente du jeu de mots — consiste à créer un sens nouveau par la combinaison de deux représentations hétérogènes, faisant l'hypothèse qu'on bascule d'un frame ou cadre d'action dans l'autre (2003). Cette explication est la version moderne du passage de l'attendu à l'inattendu (Behaghel, 1923 : 186) ou de l'anacoluthie (Harig, 1977 : 758). Or, ce type d'explications laisse intact le sens de chaque signifiant, hypothèse à dépasser en plaidant pour une sémantique flexible qui reconsidérerait la notion de signification linguistique.

La sémantique part de l'idée d'un sens invariant attaché au mot, ou, dans les cas de polysémie, d'un ensemble fini de sens distincts associés à une entrée lexicale. Mais le sens en texte se construit, à chaque étape, en fonction des connaissances partagées par les locuteurs : le mot n'est pas porteur d'une seule représentation, sa fonction est discriminatoire, il identifie une représentation au sein du domaine considéré, la signification devient alors indissociable de la référence. La fonction des mots n'est donc pas tant de fixer des représentations que de les faire construire en texte à partir des connaissances de l'auditeur et de la situation. Que l'on considère combien les représentations sémantiques liées à un mot se différencient dans la progression par syntagmes approximativement semblables dans cet autre poème de la *Wiener Gruppe*, où l'on passe du badinage au deuil de la guerre :

27.falamaleikum  
falamaleitum  
falnamaleutum  
fallnamalsoovielleutum  
wennabereinmalderkrieglanggenugausist  
sindallewiederda.  
oderfehlteiner?  
(Ernst Jandl, 42)

La notion de flexibilité sémantique implique que le même mot donne lieu à des représentations sémantiques différentes suivant les contextes. Il n'y aurait donc dans la langue pas de contenu conceptuel indépendant, pas de signification langagière irréductible à l'activité illocutionnaire. Le sens se construit par le jeu, c'est-à-dire par la combinaison d'unités déterminées seulement dans le cadre de la formation discursive concernée. Sans récuser l'existence d'un noyau sémantique, nous plaiderions que seule la mise en discours de l'unité assure, avec l'actualisation, sa plénitude sémantique. Là où Leiris parle d' "abolir l'arbitraire des signes" (100), il s'agit de les relire et redire.

## En conclusion

Le jeu de mots est le passage d'un mode simple à un mode complexe du dire. On attend que le lecteur/auditeur devienne joueur, puisqu'il doit retrouver les composants associés, et imaginer le nouveau signifié, qui ne résulte pas d'un calcul fonctionnel de synonymie. Le sens n'y est pas immédiat, et pour l'atteindre, il faut accepter d'entrer en connivence avec l'auteur : l'allocuté/e en a été prévenu/e par la situation de communication ritualisée, par l'annonce de la blague ou par l'ouverture du *Fictionnaire* ou autre recueil de jeux de mots. La reconnaissance de l'intentionnalité suspend aussi bien la maxime de sincérité que la sémantique structurale, et nécessite une coopération particulièrement active. Le lecteur devient joueur en devinant de nouvelles associations sémantiques. Le plaisir à se mirer dans sa propre sagacité ajoute certainement à l'agrément de jouer avec les mots. Pour obtenir la récompense finale, que Karl Kraus formule en ces termes :

28. Zwischen den Zeilen kann höchstens ein Sinn verborgen sein. Zwischen den Worten ist Platz für mehr : für den Gedanken. (Karl Kraus, cité par J. Stephan: 65).

il ne faut pas s'attacher aux signifiants premiers, et faire comme le conseille Pierre Frath dans le titre d'un article sur l'analyse sémantique :

29. "Pour commencer, il faut arrêter de décoder"<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Frath, Pierre (2007) "Pour *commencer*, il faut arrêter de décoder : plaidoyer pour une linguistique sans métaphysique" accessible à [www.res-per-nomen.org/](http://www.res-per-nomen.org/)

## SOURCES

- BAROCK (1988) *Texte und Zeugnisse*. Die Deutsche Literatur. Bd. III. SCHÖNE, Albrecht (Hg.). C.H. Beck München.
- ERHARDT, Heinz (1970) *Das große Erhardt Buch*. Fackelträger-Verlag Hannover.
- FINKIELKRAUT, Alain (1981) *Petit Dictionnaire illustré*. Seuil Paris.
- GRÜMMER, Gerhard (1985) *Spielformen der Poesie*. VEB Bibliographisches Institut Leipzig.
- JANDL, Ernst (1976) *Laut und Luise*. Reclam Stuttgart.
- SANCTA CLARA, Abraham (1703) *Wunderlicher Traum von einem großen Narrennest*. Reclam Stuttgart 1969.
- SCHILLER, Friedrich (1798) *Wallensteins Lager*. Reclam Stuttgart 1974.
- STEPHAN, Joachim (1964) *satire und sprache zu dem werk von karl kraus*. anton pustet München.

## AUTEURS CITÉS

- BEHAGHEL, Otto (1923) "Humor und Spieltrieb in der deutschen Sprache". In : *Neophilologus* 8/1923, 180-193.
- BERTRAND, Yves (1983) "A propos de la fonction ludique du langage". In : *Verbum* 1983, tome 5/1, 1-17.
- HARIG, Ludwig (1973) "Literarische Sprachspiele". In : ALTHAUS, Hans Peter & alii (Hg.) *Lexikon der germanistischen Linguistik*. 2. Auflage. Niemeyer Tübingen, 756-759.
- LEIRIS, Michel (1985) *Langage tangage ou ce que les mots me disent*. Gallimard Paris.
- MEJRI, Salah (2006) "Polysémie, polylexicalité et jeux de mots". In : RIEGEL, Martin & alii (dir.) *Aux carrefours du sens. Hommages à Georges Kleiber pour son soixantième anniversaire*. Peeters Leuven Paris, 685-695.
- SAMSON, Gunhild (2002) "Der politische Witz in der DDR und seine Verstehensbedingungen". In : *Didascalies. Analyses et réflexions en linguistique, textologie et didactique. Mélanges en l'honneur d' Yves Bertrand*. Bibliothèque des NCA Nancy 2002, 461-479.
- SAMSON, Gunhild (2003) "Le Witz: inférences et interprétation". In : FERNANDEZ-Bravo, Nicole (dir.) *Lire entre les lignes : l'implicite et le non-dit*. Publications de l'Institut d'Allemand Asnières, 150-168.
- SCHILLINGER, Jean (2003) "Parénèse et divertissement littéraire. Le *Narrennest* d'Abraham a Sancta Clara". In : *Études Germaniques* 2003/3, 387-428.
- SCHNEIDER-MIZONY, Odile (2005) "Le jeu de mots entre répétition, reformulation et types de textes". In : COUDURIER, Beate & PÉRENNEC, Marie-Hélène (dir.) *Reformulation(s)* Cahiers d'Etudes Germaniques 2005/2, Nr. 49, 101-113.
- TODOROV, Tzvetan (1978) *Les genres du discours*. Seuil Paris.
- ULRICH, Winfried (1977) "Semantische Turbulenzen. Welche Kommunikationsformen kennzeichnen den Witz?". In : *Deutsche Sprache* 5/1977, 313-334.
- VITTOZ, Marie-Béatrice (1983) *Si vous avez votre jeu de mots à dire. Analyse des jeux de mots dans la presse et la publicité*. A. G. Nizet Paris.
- VUILLAUME, Marcel (2004) "Les jeux de mots : un thème pour la linguistique ?" Intervention orale au séminaire de linguistique de Georges Kleiber à l'Université de Strasbourg, 10/01/04.

*Linguistik online 71, 2/015*

**Focus Particles in the Romance and Germanic Languages Corpus-based  
and Experimental Approaches**

Anna-Maria De Cesare, Cecilia Maria Andorno : Editorial: Focus Particles in the Romance and Germanic Languages Corpus-based and Experimental Approaches

Sandra Benazzo, Christine Dimroth : Additive Particles in Romance and Germanic Languages: Are They Really Similar?

Anna-Maria De Cesare : Additive Focus Adverbs in Canonical Word Orders. A Corpus-based Study of It. anche, Fr. aussi and E. also in Written News

Cecilia Maria Andorno, Giuseppina Turco : Embedding additive particles in the sentence information structure: How L2 learners find their way through positional and prosodic patterns

Patrizia Giuliano : How children "add" or "restrict" entities and temporal spans in narrations: evidence from Italian and English native children

Martina Nicklaus : Nicht-analoge französische und italienische Übersetzungen von restriktiven Partikeln im Roman Die Mittagsfrau von Julia Franck

Óscar Loureda, Adriana Cruz, Martha Rudka, Laura Nadal, Ines Recio, Margarita Borreguero Zuloaga : Focus Particles in Information Processing: An Experimental Study on Pragmatic Scales with Spanish incluso

Volker Gast, Christoph Rzymiski : Towards a corpus-based analysis of evaluative scales associated with even

## DE QUELQUES PARALLÉLISMES ALLEMANDS

Les phrases qui établissent une relation de proportionnalité<sup>1</sup> : *plus on est de fous, plus on rit*, *the more, the merrier* ; *je mehr, je besser*, sont l'exemple même de ce que j'appelle ici parallélisme : le même énoncé se compose de deux propositions dont la seconde reprend la structure syntaxique et certains éléments lexicaux de la première. Ces éléments lexicaux peuvent se situer au début et on a alors une anaphore : *plus/the/je* ; ils peuvent se situer à la fin : *schon (wenn schon, denn schon)*, et on a alors une épiphore.

Le parallélisme de proportionnalité qui a servi de point de départ pour définir cette notion de parallélisme est commun sans doute à beaucoup de langues. Certains parallélismes se retrouvent d'une langue à l'autre : *Petits enfants petits soucis, grands enfants grands soucis* ; *Kleine Kinder kleine Sorgen, große Kinder große Sorgen*. Mais d'autres sont particuliers à une langue précise et ce sont ceux de l'allemand qui nous intéressent ici.

Ils nous intéressent pour trois raisons : d'abord à cause de leurs spécificités, ensuite à cause des problèmes de traduction qu'ils posent, puisqu'ils n'ont pas l'équivalent direct en français, enfin parce qu'ils amènent à s'interroger sur les finalités de ce type de formulation<sup>2</sup>.

### I. PARALLÉLISME AVEC ANAPHORE

L'analyse portera sur trois phrases a) *So weit, so gut* b) *Soviel Köpfe, soviel Sinne* c) *Ein Mann, ein Wort*.

#### A. SO WEIT, SO GUT

##### 1. Caractéristiques:

---

<sup>1</sup> Proportionnalité au sens large : en France, l'impôt sur le revenu des personnes physiques n'est pas proportionnel, mais progressif. Cela n'empêche pas de dire : « Plus on gagne d'argent, plus on paye d'IRPP. ».

<sup>2</sup> Comme d'habitude, mais tout aussi sincèrement, je remercie Odile Schneider-Mizony de ses précieuses suggestions.

a) Les deux propositions parallèles ont le même nombre de mots et de syllabes. L'ensemble comprend donc quatre termes et l'on atteint de ce fait une concision admirable<sup>1</sup>.

b) Le schéma est productif avec des adjectifs monosyllabiques.

On a donc :

*So weit, so klar*

**So weit, so klar.** Mehr Info suche ich jetzt nicht, denn du weißt ja: die Medien sind so schnell, die Zeit rast, ich muss weiter tippen.

*So weit, so schön*

**So weit, so schön.** Hier Meeresblau, dort tiefes Grün: Nicht weit von der Küste entfernt lockt das Hinterland von Istrien mit Wäldern und blühenden Gärten.

*So weit, so toll*

Er ist kurz in Berlin und hat Bock, mit jemandem zu reden, und das sind wir, nur wir. **So weit, so toll.** Trance meets Rock, steht im Presstext.

*So weit, so schlecht*

**So weit, so schlecht.** Wolfgang Niersbach, der DFB-Präsident, sagt: „Integration geht uns alle an, den einen mehr, den anderen weniger.“

*So weit, so blöd*

**So weit, so blöd.** Das Schlimmste an der Sache blieb aber der scheußliche Kunde selber, der weiterhin den Laden frequentierte.

On trouve également un jeu de mots : *So weit, so Goude*. Or, il s'agit d'un livre de Jean-Paul Goude. Celui-ci étant Français, le *e* final ne se prononce pas et l'isosyllabisme est conservé.

c) Il n'est pas impossible d'avoir dans la deuxième proposition un adjectif /adverbe de plus d'une syllabe. Mais alors le parallélisme n'est plus total dans la mesure où la deuxième proposition est plus longue que la première par rupture d'isosyllabisme. La formulation perd alors de sa densité et les exemples sont plus rares. *Google* (« *so weit, so\** ») donne :

*Soweit, so witzig*

**So weit, so witzig:** Schlimm ist nur, dass viele Leute aus Angst auf imaginäre Forderungen zahlen

*Soweit, so verrückt*

Wiesel reitet auf Specht. **So weit, so verrückt.** Im Internet wird das Naturphänomen zum Hype. Wie immer mit dabei: Wladimir Putin.

*Soweit, so unglaublich*

**So weit, so unglaublich: Dem Rasen** auf dem Ernst-Abbe-Sportfeld in Jena fehlt Wasser.

d) La formule peut-être ambiguë : on a *So weit, so klein*. En l'occurrence, il s'agit de la lune, qui est à la fois éloignée et petite, mais les deux épithètes ne

---

<sup>1</sup> Odile Schneider-Mizony me fait remarquer que le français a des formules tout aussi concises sur le même modèle : *tout nouveau, tout beau ; tout feu, tout flamme*. Il y a aussi : *loin des yeux, loin du cœur*, dont l'équivalent allemand *aus dem Auge, aus dem Sinn* est construit également sur le parallélisme

sont pas en relation, à la différence des exemples précédents. On a seulement une énumération.

De même dans :

*So weit, so klar, so tief und so nah, im Strom der Gnade schwimme ich, und deine Liebe fließt durch mich.*

Ici, le doute est levé dans la mesure où *so weit, so klar* ne constitue pas une phrase mais un membre de phrase, poursuivi par *so tief und so nah*.

## 2. Traduction

### a) De *soweit, so gut*

L'anglais n'a pas de problème : *so far, so good*. Mais notre langue ne possède pas l'équivalent littéral. Heureusement, on trouve dans [www.linguee.fr/allemand-francais/traduction/so+weit+so+gut.html](http://www.linguee.fr/allemand-francais/traduction/so+weit+so+gut.html) de nombreux exemples. J'y renvoie le lecteur et me borne à citer les solutions les plus fréquentes : *jusqu'ici / jusque là tout va bien ; bon, tout cela est très bien ; pour l'instant tout va bien ; jusqu'ici pas de problème ; tout cela est bel et bon, mais... ; jusqu'ici rien à redire*. Ces traductions ont le mérite d'être pour la plupart très idiomatiques. Mais leur manque la concision de l'allemand. Pour atteindre cette concision, je propose *jusqu'ici, bravo !* ou *jusqu'ici, chapeau !*. Toutefois, ces solutions sont familières et ne conviennent que si le contexte s'y prête.

b) Pour les autres formules avec *soweit, so...*, on peut dans une certaine mesure généraliser avec *jusqu'ici, tout...* ou *pour l'instant, tout...* : *so weit, so klar : jusqu'ici tout est clair ; so weit, so schön : 'jusqu'ici tout est beau ; soweit, so toll : jusqu'ici tout est formidable*. Evidemment, avec *so weit, so Goude*, comme on a affaire à un jeu de mots il ne reste plus que deux solutions : ou mettre en note « jeu de mots intraduisible en français » ou risquer une traduction qui s'éloignera de l'allemand : *Encore et toujours Goude*, ou *Goode reste « good »*.

## B. SOVIEL KÖPFE, SOVIEL SINNE

### 1. Caractéristiques

a) Ce proverbe correspond au latin *quot homines, tot sententiae*, dont la traduction littérale existe aussi, mais avec rupture d'isosyllabisme : *so viele Menschen, so viele Meinungen*.

Par rapport à l'exemple précédent : *so weit, so gut*, on constate que l'on n'a pas affaire à des adjectifs, mais à des substantifs. Pour le reste, on retrouve les mêmes caractéristiques : la concision par l'absence de verbe et l'isosyllabisme dans tous les cas. En plus, le fait d'avoir renoncé, ici, au pluriel de *so viele* pour se contenter de *soviel* aboutit à la concision maximale.

b) Mais cette fois, la formule n'a pas la productivité de *soweit, so gut*. On peine à trouver des exemples :

*So viele Diener, so viele Feinde* (Là encore, le latin a servi de modèle : *quot servi, tot hostes.* )

*So viele Menschen, so viele Gräber.* Guten Morgen! Wenn man so will, ist die Erde ein riesengroßer Friedhof.

*so viele Läufer, so viele Motive*

*So viele Hoffnungen, so viele Enttäuschungen*

Le plus souvent, même lorsqu'on n'a que deux termes et un point final, il s'agit en fait d'une énumération :

*0 sept. 2012 - Ein viel zu schnelles Ende. So viele Jahre, so viele Stunden Doch Scheiße passiert eben noch in Sekunden.*

En réalité, il n'y a pas autant d'heures que d'années, il y en a bien plus, mais ...

De même, toutefois ici la présence de points de suspension au lieu d'un point final est un indice: *So viele Ängste, so viele Beschwerden...* Il n'y a pas *autant de troubles que d'angoisses*, mais il y a *tant d'angoisses et tant de troubles*.

A fortiori si l'on a plus de deux termes :

*So viele Tränen so viele Frauen. So viele Pläne, so viel verbaut. So viel gegeben, so viel geraubt. So viel gelebt, so tief im Rausch.*

*So viele Möglichkeiten, so viele Varianten, so viele Größen - da werden neue Lieblingsshirt für Eure Kids garantiert*

*So viele Tränen so viele Frauen So viele Pläne, so viel verbaut. So viel gegeben, so viel geraubt. So viel gelebt, so tief im Rausch.*

*So viele Träume, so viele Wünsche, so viele Hoffnungen, so viele Fragen, so viel Gefühl, so ein kleiner Mensch. Willkommen im Leben, kleine Prinzessin!*

Ailleurs, le *so viele* peut être distributif :

*Das Robert-Koch-Institut hat Deutschlands neueste Krebs-Statistik veröffentlicht. Die Akte zeigt genau: So viele erkranken, so viele sterben.*

La traduction va nous permettre de faire le tri entre ce qui est parallélisme d'un côté et énumération ou distribution de l'autre.

## 2. Traduction

a) Quant il s'agit d'un parallélisme, la traduction de *so viele* est *autant de*. Ailleurs, elle est *tant de*.

Pour le parallélisme, *autant de* :

*Autant d'hommes, autant d'opinions.  
Autant d'esclaves autant d'ennemis  
Autant d'hommes, autant de tombes.  
Autant de coureurs, autant de motifs*

b) Mais pour l'énumération, *tant de* :

*Tant d'années, tant d'heures, tant de larmes, tant de femmes. Tant de possibilités, tant de variantes, tant de grandeurs, tant de rêves, tant de désirs, tant d'espoirs, etc.*

Parfois on peut hésiter : avec *so viele Hoffnungen, so viele Enttäuschungen*, est-ce : *autant de déceptions que d'espoirs* ou *tant d'espoirs et de déceptions* ?

Mais pas de doute si l'on a : *so viele Gefühle, so viele Hoffnungen, so viele Enttäuschungen* (Lutz van Dijk - 2007 *Die Geschichte von Liebe und Sex*, p.12). Là, il s'agit bien d'une énumération.

c). *Tant de* aussi pour la distribution :

L'institut Robert-Koch a publié les dernières statistiques du cancer en Allemagne. Le dossier indique précisément : tant de cas nouveaux, tant de décès (combien de cas nouveaux, combien de décès).

## C. EIN MANN, EIN WORT

### 1. Caractéristiques

a) Il s'agit d'une locution.

Was gesagt ist, das gilt! Das sogenannte „Manneswort“ ist Teil der alten Rechtsgepflogenheiten, die sich mit der „versprochenen“ Vertrags- und Bündnistreue verbinden ([www.redensarten-index.de/suche.php?](http://www.redensarten-index.de/suche.php?))

*Ein* est ici numéral et non article. Sinon, on retrouve les mêmes caractéristiques que pour *soviel Köpfe, so viel Sinne* : absence du verbe, isosyllabisme, concision extrême.

b) La formule n'est pas productive si l'on en reste à deux termes. Le seul cas est : *Eine Frau, ein Wörterbuch* ou *Eine Frau, ein ganzes Lexikon*  
*L'Universal-Lexikon* ([http://universal\\_lexikon.deacademic.com/](http://universal_lexikon.deacademic.com/)) déclare :

Die Redensart »ein Mann, ein Wort« bedeutet, dass gilt, was gesagt ist, dass man sich auf die Aussage des Betreffenden verlassen kann: »Ich kann mich drauf verlassen, dass du's machst?«  
« »Ein Mann, ein Wort«, sagte er und klickte die Hacken zusammen.  
Eine scherzhafte Erweiterung dieser Redensart lautet: »Ein Mann, ein Wort; eine Frau, ein Wörterbuch.« Man spielt damit auf die angebliche Geschwätzigkeit der Frauen an.

Ici, la rupture de l'isosyllabisme prend tout son sens. S'il est vrai (c'est du moins ce que prétend l'expression) qu'une femme parle beaucoup, il convient de l'exprimer par un terme plus long que *Wort*. Ce déséquilibre entre les deux formules (celle pour *Mann*, celle pour *Frau*) contribue à l'effet comique (*schertzhhaft*) de la formulation. Dans cette perspective, la recherche de l'équilibre formel que représenterait l'égalité du nombre de syllabes serait contradictoire avec le déséquilibre entre hommes et femmes dans le domaine de la *angebliche Geschwätzigkeit*.

c) En revanche, la formule est productive si l'on ne s'arrête pas à deux termes, mais si l'on poursuit.

Deux exemples sont célèbres :

*Ein Volk, ein Reich, ein Führer* avec la variante : *ein Volk, ein Staat, ein Führer*. Là encore, il convient que l'équilibre soit rompu. Si par exemple on avait : *ein Volk, ein Reich, ein Chef*, l'isosyllabisme serait conservé, mais ce serait d'une part contraire à l'idéologie du régime (« Fremdwörter ausradieren! ») et d'autre part manquerait la mise en valeur de la personne d'Hitler par le dissyllabique *Führer*, s'opposant aux monosyllabiques qui le précèdent<sup>1</sup>.

La parodie consiste à ajouter un autre terme, plus long encore, car composé et non dérivé. Jean Fourquet (*Grammaire de l'allemand*, 1952, p. 51) la cite : « Et dans les villes d'eaux ruinées par le régime, on ajoutait **ein Kurgast** : un **seul** client. »

L'autre exemple a trait à l'Espagne franquiste :

Das Schlagwort Spaniens wurde: »**Ein Volk, ein Staat, ein Führer**, ein Glaube, eine Kirche  
«[www.gegen-die-kirche.eu/geschichte-der-kirche/item/die-katholische-kirche-und-der-spanische-buergerkrieg.html](http://www.gegen-die-kirche.eu/geschichte-der-kirche/item/die-katholische-kirche-und-der-spanische-buergerkrieg.html)»

## 2. Traduction

En ce qui concerne *Ein Mann, ein Wort* nous avons la traduction standard : *Un homme n'a qu'une parole*.

Pour ce qui est de *Ein Mann ein Wort, eine Frau ein Wörterbuch* on trouve : *Un homme un mot, une femme un dictionnaire*. (Google traduction). Traduction littérale en effet, mais non idiomatique. Un alexandrin n'est guère plus long. C'est pourquoi je risque celui-ci :

*Quand l'homme dit un mot, la femme, elle, en dit mille.*

<sup>1</sup> Joue peut-être aussi *das Gesetz der wachsenden Glieder* d'Otto Behagel, comme me le rappelle Odile Schneider-Mizony. Mais cette loi joue d'autant mieux que le sens s'y prête. On met le plus important (ici le *Führer*) à la fin.

Pour les expressions politiques il faut ajouter, comme l'a fait J. Fourquet avec *Kurgast*), *un seul* :

*Un seul peuple, un seul empire, un seul Führer, un seul client*  
*Un seul peuple, un seul Etat, un seul Caudillo, une seule foi, une seule Eglise.*

## II. PARALLÉLISME PAR ÉPIPHORE

L'étude portera sur a) *wenn schon, denn schon* b) sa variante *wenn schon, dann schon* c) *einmal kriminell, immer kriminell*.

### A. WENN SCHON, DENN SCHON

#### 1. Caractéristiques

a) Seule une lettre distingue les deux propositions : *w* est remplacé par *d*. On a donc la rime avec *schon*, une assonance avec *enn* (*w/denn*), la même structure syntaxique : absence de sujet, de verbe, d'article, d'adjectif, l'isosyllabisme. La concision totale.

b) Le problème est celui du sens de la locution.  
[www.redensarten-index.de/suche.php?](http://www.redensarten-index.de/suche.php?) propose :

Wenn man sich etwas gönnt, dann sollte man es auch ausgiebig genießen; Wenn man etwas tut, dann auch gründlich; Wenn man eine Entscheidung trifft, dann sollte man sich auch in vollem Umfang durchführen.

Umgangssprachlich; Die für "schon" typische konzessive Bedeutungsdimension ist auch in dieser Gesprächsfloskel zu erkennen. Ausformuliert drückt sie den Gedanken aus: Wenn etwas trotz der damit verbundenen Belastung / Mühe / Arbeit gemacht wird, dann sollte es auch gleich richtig / gründlich gemacht werden, damit sich die Mühe auch lohnt.

Le raisonnement paraît être celui-ci : 1. *wenn schon* constate une situation (*wenn es schon so ist*), 2. *denn schon* en tire toutes les conséquences pour le comportement (*ausgiebig genießen / gründlich tun / in vollem Umfang durchführen*).

#### 2. Traduction

Les dictionnaires nous laissent sur notre faim, même si *Leo* et *Pons* (auxquels nous renvoie le site [www.redensarten-index.de/suche.php](http://www.redensarten-index.de/suche.php)) proposent : *tant qu'à faire*. Tout comme [www.larousse.fr/dictionnaires/francais-allemand/tant](http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-allemand/tant).

A l'inverse, *tant qu'à faire* est traduit par *wenn schon, denn schon* dans le livre de Cavanna, *Les Russkoffs*.

On entre dans une maison qui bâille. Une belle maison, <b>tant qu'à faire</b> . Un docteur habite là, sa plaque est sur la porte. (p.103)	Wir gehn in ein Haus, das offensteht. Ein schmuckes Haus, <b>wenn schon, denn schon</b> . Ein Arzt wohnt da, sein Schild ist an der Tür. ( <i>Das Lied der Baba</i> , p.115)
---	--

Mais *wenn schon, denn schon* traduit *quitte à* du roman de Nicole de Buron, *Chéri, tu m'écoutes ?*

Et si on les emmenait ? demande Benoît d'un air suppliant à Justine.- Moi je veux bien, mais cela va coûter très cher à ton père.- Cela ne fait rien ! <b>Quitte à faire des folies, autant les faire jusqu'au bout !</b> bredouille à nouveau Monsieur Beau-Père. Pan ! Il reçoit un deuxième coup de pied dans le tibia, de Madame Belle-Mère. (p.225)	« Könnten wir sie nicht tatsächlich mitnehmen? » "Von mir aus schon, aber das wird ziemlich teuer für deinen Vater." "Macht nichts! <b>Wenn schon, denn schon!</b> Zack! Ein zweiter Fußtritt von Frau Schwiegermutter, diesmal ans Schienbein. ( <i>Liebling, hörst du mir zu?</i> , p.263)
--	--

D'autres traductions sont possibles :

« L'un des adages favoris d'Hitler n'est-il pas : **Wenn schon denn schon**, que l'on peut traduire en « s'il le faut ! » (Jean Cointet, *Hitler et la France*, 2014).

Personnellement, je pense que la traduction de l'adage serait plutôt : « puisqu'il le faut ! »

De Gaulle, lui, aimait à dire : « les choses étant ce qu'elles sont ».

## B. WENN SCHON, DANN SCHON

### 1. Caractéristiques

Si l'on demande à *Google*, il nous renvoie automatiquement à *wenn schon, denn schon*. De même *www.redensarten-index.de/suche.php*. Néanmoins, *wenn schon, dann schon* comptabilise 20 800 résultats, certes bien moins que *wenn schon, denn schon* (197 000), mais ce n'est cependant pas négligeable. Citons le *Deutsches Universalwörterbuch* : **denn** [mhd. *den(ne)*, ahd. *denne*, *erst seit dem 18. Jh. unterschieden von dann*]: autrement dit, les deux mots ne se distinguaient pas et d'ailleurs : (nordd.) *dann*: *na, d. nicht; d. geh man zu ihm*.

Il semblerait que ce *dann* tende à remplacer un *denn* qui n'est plus compris en tête de proposition, puisque de nos jours, il indique une explication : *Begründung* (*Deutsches Universalwörterbuch*) et correspond à notre *car*, ce qui n'est pas le cas dans la locution *wenn schon, denn schon*. De plus, la succession *wenn...dann* est par ailleurs fréquente (cf. : *wenn ja, dann...*). A l'entrée *Subjunktion*, *Wikipedia* analyse cette association : „*Dieser Artikel behandelt*

die **Wenn-dann-Beziehung** der klassischen und der dialogischen Aussagenlogik.“ De même, à propos de *Implikation* : „Die objektsprachliche Implikation (materiale Implikation, Konditional, Subjunktion) ist ein Aussagesatz, der mittels des Junktors (schon) wenn ..., dann ...“ aus zwei kürzeren Aussagesätzen zusammengesetzt ist.“ Donc, si la locution *wenn schon, denn schon* a pour elle l’ancienneté et l’assonance initiale, *wenn schon, dann schon* (qui ne rompt ni le parallélisme, ni l’isosyllabisme) correspond à une *Gestalt* mentale bien ancrée et plus évidente que *wenn, denn*.

Cela dit, *wenn schon, dann schon* pose parfois aux germanistes eux-mêmes un problème de compréhension. En fait foi le site [www.deutsch-als-fremdsprache.de](http://www.deutsch-als-fremdsprache.de), où Amélie répond à Joe :

Hallo Joe, der Ausdruck "wenn schon, denn schon!" bedeutet in etwa "wenn schon, dann schon RICHTIG", d.h. ohne Zurückhaltung. WENN man schon etwas tut bzw. sagt, dann auch gefälligst richtig, vollständig und ohne Skrupel und Zurückhaltung. Beim geselligen Zusammensein wird dieser Spruch oft benutzt, wenn jemand das Glas sehr vollschenkt. Das will dann in diesem Fall heissen "WENN wir schon was trinken, dann aber gefälligst RICHTIG (d.h. viel)!" Also, man macht keine halben Sachen, wenn man etwas tut, dann muss es sich lohnen, dann ist man sozusagen "mit Leib und Seele dabei", dann ist man konsequent und sieht nicht auf eventuelle Folgen (wie in diesem Beispiel einen schlimmen Kater am nächsten Morgen). :) Ich hoffe, das ist jetzt etwas klarer. Liebe Grüße, Amélie.

Autrement dit, le vin étant tiré, il faut le boire et cul sec !

## 2. Traduction.

A la lumière de ce qu’écrit Amélie (félicitée par un autre participant), la tentation est grande de traduire *wenn schon, dann schon* par *puisque c’est ainsi / puisque c’est comme ça, eh bien, allons-y / qu’est-ce qu’on attend / qu’est-ce qui nous retient / pourquoi pas ?*.

## C. EINMAL KRIMINELL, IMMER KRIMINELL

J’ai choisi cet exemple pour l’avoir souvent entendu dans les *Krimis*.

### 1. Caractéristiques

Là encore, même structure syntaxique (ni sujet, ni verbe), isosyllabisme, rime et reprise constante de l’opposition *einmal/immer*.

Reprise constante, car la structure est très productive. *Google* : « einmal\*, immer\* » propose ainsi, par exemple :

*Einmal ja, immer ja*

*Einmal raus, immer raus*  
*Einmal blau, immer blau*  
*Einmal arm, immer arm*  
*Einmal mobil, immer mobil*  
*Einmal Dieb, immer Dieb*  
*Einmal Hure, immer Hure* ([www.alle-sprichwoerter.de/3597](http://www.alle-sprichwoerter.de/3597))  
*Einmal Schlampe, immer Schlampe*  
*Einmal Mörder, immer Mörder*  
*Einmal Polizist, immer Polizist*  
*Einmal Raucher, immer Raucher*  
*Einmal Alkoholiker, immer Alkoholiker*  
*Einmal Junkie, immer Junkie*  
*Einmal Steuererklärung, immer Steuererklärung*  
*Einmal Freunde, immer Freunde*

Pour ne pas donner à ces affirmations un caractère trop définitif et souvent trop désespérant, on ajoute parfois un point d'interrogation : *Einmal Kaiserschnitt, immer Kaiserschnitt? Einmal Diabetiker, immer Diabetiker?* Il s'agit alors de combattre des préjugés (*einmal kriminell, immer kriminell*) ou des opinions erronées, par exemple au sujet de la césarienne ou du diabète.

Les exemples ont montré que la formule admet plusieurs classes de mots, même si adjectifs et substantifs dominant.

Toutefois, on peut à dessein rompre le parallélisme :

*Einmal überqualifiziert, immer unterbezahlt.*  
*Einmal Einwanderer, immer Ausländer*

Mais c'est une tentation qui se pose pour toutes les formules. Et de ce fait, en l'occurrence, la rupture est particulièrement expressive. Mais si rupture il y a, il y a aussi, du même coup, comme pour la parodie, un hommage implicite rendu à la formule de base.

J'avais espéré être le créateur de : *Einmal Germanist, immer Germanist.*

*Google* m'a détrompé :

Als ich vom Sommerurlaub zurückkehrte, hatte mir mein Vater den neuen Roman von Günter Grass, "Ein weites Feld", auf den Tisch gelegt. Er hält darauf, daß ich mich auf dem laufenden halte: "**Einmal Germanist, immer Germanist**". Manchmal möchte ich mich auf mein Technisches Englisch zurückziehen -- aber das sage ich nicht mit besonderem Hinblick auf dieses Buch; ich habe viel über Theodor Fontane daraus gelernt, und zwar ganz gern. (Werner Kügel, *Anmerkungen zu Neuerscheinungen*).

## 2. Traduction

Il existe une locution française correspondante, mais bien plus longue :

*Quand on est germaniste, c'est pour la vie.*

Ou encore :

*Quand on est germaniste, c'est pour la fin de ses jours / jusqu'à la tombe.*

D'autres traductions sont plus brèves :

*Quand on est voleur, on le reste.*

Parfois, la traduction est spécifique à l'exemple :

*Einmal arm, immer arm : Pauvre tu es, pauvre tu resteras.*

*Einmal Trinker, immer Trinker : Qui a bu boira.*

Mais le plus simple est de culbuter la formule allemande :

*Criminel une fois, criminel toujours.*

On a même la chance d'obtenir une rime, ce que montrent les exemples de Google :

*Scout un jour, scout toujours*

*Science un jour, science toujours*

*Trotskistes un jour, trotskistes toujours*

*Femme un jour, femme toujours*

Ce n'est pas limité aux substantifs :

*Belle un jour, belle toujours*

Ici, le français rejoint le parallélisme de l'allemand, ce qui nous amène à nous demander quelle est la raison d'être de ce phénomène commun à bien des langues, même si la manifestation est propre à chacune.

## III. REMARQUES SUR LE PARALLÉLISME

On a un modèle commun, des caractéristiques communes et une commune finalité.

### A. UN MODÈLE COMMUN : LE LATIN

Le latin a servi de modèle tant à l'allemand qu'au français et autres langues européennes. J'ai déjà donné des exemples avec *quot homines, tot sententiae*, ou *quot servi, tot hostes*. Le parallélisme n'y était pas total, mais on avait déjà la reprise de la même suite « voyelle + consonne » : *ot*. De même, on pourrait citer : *ubi bene, ibi patria*.

Le parallélisme est total avec *testis unus, testis nullus*. *Ein Zeuge ist kein Zeuge, One witness is not a witness*,. Wiktionary traduit : *Un témoin unique est un témoin sans valeur*. Notre langue a renoncé au parallélisme, mais on le retrouve

avec *Un témoin, pas de témoin* : (<http://tempsreel.nouvelobs.com/abc-lettres/proverbe-latin/testis-unus-testis-nullus.html>). L'isosyllabisme me fait proposer : *Un seul témoin, pas de témoin*.

## B. DES CARACTÉRISTIQUES COMMUNES

1. Le même modèle syntaxique : pas de verbe, pas d'article (*ein* est numéral dans *Ein Mann, ein Wort*), pas d'adjectif épithète. L'ellipse apporte la concision.
2. La reprise d'un même élément dans les deux propositions parallèles : par anaphore ou épiphore.
3. Le même nombre non seulement de mots, mais de syllabes. La rupture de l'isosyllabisme ne se justifie que par des raisons particulières et par contraste avec la formule initiale.

## C. UNE FINALITÉ COMMUNE

Même modèle syntaxique, mêmes éléments constitutifs avec le minimum de changements dans la seconde proposition, même nombre de mots et de syllabes, rimes avec l'épiphore, tout concourt à forger la formulation la plus concise, la plus dense, la plus prégnante possible. On retrouve ici la même finalité que dans les vérités brèves : dictons, adages, maximes, proverbes, etc. Les procédés utilisés visent, en frappant l'esprit, à faciliter l'apprentissage et la mémorisation. La rhétorique se fait la servante de la pédagogie. Quelle servante, une perle !

La conséquence est qu'on a affaire à des phrases connues de tous les germanophones, vivantes, fréquentes et, pour certaines, productives. Autant de bonnes raisons pour les enseigner, les expliquer, les traduire et en montrer la beauté.

Christina Petidemange  
Gérald Schlemminger

## **„Ja, die Sterne *sont tombés derrière la Stuhl*“ – Beobachtung der Sprachentwicklung einer Schülerin im 2. Jahr einer Vorschulklasse<sup>1</sup>**

### **1. Anmerkungen zur frühen Zweisprachigkeit**

Die natürliche, gleichzeitige Sprachentwicklung von zweisprachig deutsch-französisch aufwachsenden Kleinkindern ist besonders in den Jahren 1980–2000 ausführlich in Langzeitstudien untersucht worden. Die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) von 1986 bis 1992 geförderte Studie „Deutsch und Französisch - Doppelter Erstspracherwerb (DUFDE)“ steht hierfür emblematisch. In diesem Kontext und angelehnt an das generative Sprachmodell Chomskys entstanden viele Veröffentlichungen zur Entwicklung des Sprachsystems bilingual erzogener Kinder<sup>2</sup>. Das Ergebnis ist – grob zusammengefaßt –, dass sich das Kind zwei getrennte Sprachrepertoires aufbaut, auch wenn Interferenzen in der Sprachbenutzung zwischen L1 und L2 auftreten, und dass der Aufbau jeder Einzelsprache dem eines monolingualen Sprechenden entspricht, auch wenn dieser Aufbau sich zeitlich etwas verzögern kann.

### **2. Zur fröhschulisch geförderten Zweisprachigkeit**

Im Rahmen einer fröhschulisch geförderten Zweisprachigkeit, die allgemein mit der Vorschule, also mit drei Jahren, beginnt, sieht die Spracherwerbssituation etwas anders aus. Das Kind besitzt zwar noch immer die Plastizität des Gehirns, besonders der sprachspezifische Zuschnitt der Lautdiskriminierung ist noch nicht endgültig auf die alleinige Umgebungssprache festgelegt. Jedoch sind die sozial-kognitiven Fähigkeiten eines dreijährigen Kindes schon entwickelt; eine erste konzeptuelle Aneignung von Welt in der L1 hat bereits stattgefunden.

---

<sup>1</sup> Wir bedanken uns bei Susanne De Vries für die kritische Mitarbeit an diesem Text und für die Unterstützung durch A.B.C.M. (A.B.C.M. sind die Initialen von *Association pour le Bilinguisme en Classe dès la Maternelle*. Es ist ein Verein, der z. Z. 11 Schulen betreibt, die tlw. unter staatlichem Vertrag stehen.)

<sup>2</sup> Im Umfeld und in Anlehnung von J. M. Meisel (Hrsg. 1994) sind viele Untersuchungen durchgeführt worden, siehe u.a. M. Pujol Berché (1992), N. Müller (1995), J.-F. Bonnot (1997), C. Noyau (1998),

Für die schulische Zweisprachigkeit fehlt es zumindest für das Sprachpaar Deutsch-Französisch noch an ausreichenden Untersuchungen<sup>3</sup>. Es liegen meist didaktisch-currikulare Empfehlungen vor. Hier sind die Arbeiten u.a. N. Huppertz (Hrsg. 2000); C. Brohy (2000); N. Huppertz (Hrsg. 2002); C. Le Pape Racine (2005); A. Geiger- Jaillet / S. Torrent (2008) zu nennen. Es sei auch das Forschungsprojekt „Entwicklung eines französischsprachigen Trainings zur Förderung der phonetisch phonologischen Bewusstheit bei Vorschulkindern“ im Rahmen der Frühförderung Französisch in Kindergarten und Schule von R. Franceschini (2004) erwähnt. Lesenswert ist in diesem Zusammenhang die Studie von P. Edelenbos / R. Johnstone, / A. Kubanek (2006), in der auf europäischer Ebene eine Bestandsaufnahme der unterschiedlichen pädagogischen Praktiken des gelenkten Frühsprachenerwerbs zusammengestellt und kommentiert wird.

Als Erste hat sich J. Wörle (2013) mit den Kommunikationsstrategien im Französischen von deutschen Kindern in Kindertageseinrichtungen in einer Langzeitstudie auseinandergesetzt. Der Sprachkontakt der Kinder betrug jedoch nur einige Stunden pro Woche. Vorher hatte sich A. Geiger-Jaillet (2007; 2010) mit der narrativen Kompetenz bilingual beschulter deutscher und französischer Kinder beschäftigt und herausgefunden, dass die sprachliche Verarbeitung einer Bildgeschichte hauptsächlich von kognitiven Faktoren (hypothetisch deduktive Schlussverfahren usw.) und weniger vom Sprachniveau in der L1 oder L2 abhängig ist. G. Schlemminger (2011) hat in einer Langzeituntersuchung die Sprachentwicklung einer Schülerin in einer bilingualen Grundschulklasse in Französisch untersucht und den positiven Einfluss des Spanischen, L1 der Mutter, auf die Entwicklung des Französischen in einem deutschsprachigen Umfeld aufzeigen können. M. Vagedes (2014) hat das Sprachverhalten in der Kommunikation zwischen deutschen und französischen Kindern in natürlichen Spielsituationen in einer deutsch-teilimmersiv geführten Vorschulklasse von A.B.C.M. untersucht.

### **3. Unsere Fragestellung und unser Vorgehen**

Der vorliegende Artikel ist zunächst aus einer Masterarbeit von C. Petitdemange (2013) entstanden, die den rezeptiven und produktiven Kontakt von zwei Schülerinnen mit der Zweitsprache Deutsch in einer A.B.C.M.-Schule untersucht hat. Es handelt sich um eine quantitative Studie. Diese soll in

---

<sup>3</sup> Für den bilingualen, fröhschulischen deutsch-englisch Spracherwerb liegen zahlreiche Studien vor. Hier sind besonders die Untersuchungen von T. Piske (Hrsg.) (2015) und T. Piske / P. Burmeister (2008) zu nennen. Sie deuten darauf hin, dass er dem fröhkindlichen, familiären bilingualen Spracherwerb überwiegend entspricht.

vorliegendem Text um den qualitativen Aspekt ergänzt werden. Dieser Text geht außerdem aus einer Fragestellung während einer Lehrerfortbildung hervor:

- „Wir stellen gerade in der Anfangsphase eine hohe Anzahl von ‚Mischäußerungen‘, die Elemente beider Sprachen haben, fest. Welche Sprachkompetenz im Deutschen haben aber unsere französischen Kinder in einem teilimmersiven Vorschulunterricht?“
- „Wie können wir als Lehrpersonen und Erzieher/innen diese Sprachkompetenz im Deutschen im Schulalltag festmachen (ohne auf wissenschaftliche Elizitationsmethoden zurückgreifen zu müssen)?“

G. Schlemminger (2009a) hat die methodische Komplexität der Erstellung von individuellen Sprachprofilanalysen im frühen Zweitspracherwerb im schulischen Kontext aufzeigen können. Es ist in der Tat nicht umsetzbar, die Sprachkompetenz auch nur einzelner Schüler/innen im Unterricht regelmäßig durch spezielle Tests oder Sprachaufnahmen zu überprüfen.

Wir greifen in dieser Untersuchung auf die besonders in der Freinet-Pädagogik / Institutionellen Pädagogik bekannte Technik des „Lehrerjournals“ (*journal de bord*) zurück: Die Lehrperson notiert, meist nach dem Unterricht oder dem Schultag, die Äußerungen und Handlungen – zunächst einmal unsortiert und spontan – eines oder mehrerer Schüler/innen, die ihr in der einen oder anderen Weise auffallen. Diese Notizen werden später stärker verschriftlicht, im Rahmen einer Lehrergruppe vorgestellt, besprochen, reflektiert, ergänzt... und schließlich als *monographie d'élève* zur Veröffentlichung vorbereitet<sup>4</sup>.

Ziel dieser Studie ist es somit, die Sprachentwicklung im natürlichen Spracherwerb eines 4½-jährigen Mädchens im 2. Jahr einer Vorschulklasse der *École Bilingue A.B.C.M. Zweisprachigkeit Jean Petit* in Ingersheim (Elsass) auszugsweise zu beobachten und qualitativ auszuwerten. Wir stellen uns dabei die Frage, wie sich das Kind die Zweitsprache aneignet und welche Strategien zu seiner Sprachkompetenz führen.

C. Petitdemange hat im Zeitraum von drei Monaten die sprachlichen und nicht sprachlichen Interaktionen der Schülerin, die wir Caroline nennen, mitgeschrieben, aufgenommen und anschließend transkribiert. Dieses Material ist die Grundlage der folgenden Auswertung. Es ist vom Zeitumfang und vom Sprachmaterial her nicht umfangreich genug, um gleich Spracherwerbsstufen festzumachen, reicht jedoch aus, um einen guten Einblick in einen punktuellen Sprachstand im Rahmen eines institutionellen, frühzeitigen, teilimmersiven Spracherwerbs dieses Kindes zu bekommen.

---

<sup>4</sup> Ausführlicher wird dieses Verfahren besprochen in: G. Schlemminger (1989a). Siehe auch einige sog. Schülermonographien von G. Schlemminger (1989b, 1990, 2009b), G. Schlemminger / C. Delavaud / P. Geffard / E. Lardy (1992).

#### 4. Beschreibung der Schülerin

Caroline ist zu Beginn der Beobachtung 4½ Jahre alt. Sie hat seit einem Jahr eine kleine Schwester. Die Familie gehört der gutbürgerlichen Mittelschicht einer kleineren Stadt im Elsass an. Beide Elternteile sind berufstätig und Französisch-Muttersprachler. Caroline genießt sehr viel Zuneigung ihrer Eltern. Sie hat ein sehr starkes Selbstbewußtsein und liebt es, im Zentrum des Geschehens zu stehen. Manchmal zeigt sie gegenüber größeren Kindern oder Erwachsenen ein dominantes Verhalten. Sie ist sehr kreativ und vielseitig interessiert.

#### 5. Frühzeitige Teilimmersion in den A.B.C.M.-Schulen

In den A.B.C.M.-Schulen beginnt der natürliche Erwerb der zweiten Sprache mit 3 Jahren, ab dem 1. Jahr Vorschule (*petite section maternelle*). In diesen Schulen wird in Teilimmersion gearbeitet: Die Schüler/innen werden an zwei Tagen pro Woche in deutscher und zwei Tagen in französischer Sprache angeleitet. An den Französisch-Tagen wird vormittags häufig in Elsässisch gesprochen<sup>5</sup>. Unsere Beobachtung beschränkt sich auf die Unterrichtstage in Deutsch<sup>6</sup>.

#### 6. Situation der Klassengemeinschaft

Die Kindergruppe besteht aus einer altersgemischten Gruppe von drei bis sechs Jahren. Caroline befindet sich im zweiten Jahr der Vorschule.

Vier Schüler haben bi-nationale Eltern, davon sind zwei Familien deutsch-französisch-sprachig und zwei französisch-rumänisch-sprachig. 4 Kinder haben somit zwei Erstsprachen. Alle Kinder sprechen bei Eintritt in die Vorschule Französisch.

Die Lehrerin ist Österreicherin und spricht im Unterricht ausschließlich Deutsch. An den Französisch-Elsässisch-Tagen unterrichtet eine französische Lehrerin, deren Erstsprache Elsässisch ist. Anwesend ist auch eine Hilfskraft, deren Erstsprache Elsässisch ist, die aber auch Deutsch spricht.

---

<sup>5</sup> Dass auch ganz andere Konzepte von Immersion möglich sind, zeigen weitere Modelle. So wird in den okzitanischen Vorschulen *Calandreta* in Vollimmersion gearbeitet (vgl. P. J. Laffitte 2010). In den Vorschulen des Aosta-Tales wird in jeder Situation mit beiden Sprachen – Italienisch und Französisch – gleichzeitig gearbeitet; es findet also ein permanenter Sprachwechsel statt. Für die Schweiz sind u.a. zu nennen: das Immersionsmodell von A.-M. Broi (2003) und das Modell einer reziproken Immersion in K. Ross (2014). Zu einer ausführlicheren Diskussion der unterschiedlichen Modelle der bilingualen Beschulung siehe G. Schlemminger / A. Geiger-Jaillet / C. Le Pape Racine (2015, Kap. 1).

<sup>6</sup> Bei den A.B.C.M.-Schulen findet der Unterricht in einer 4-Tage-Woche ganztägig alternierend statt, z.B. Montag und Donnerstag als ‚Deutsch-Tage‘.

## 7. Pädagogischer Ansatz

In der Klasse wird mit Montessori-Pädagogik gearbeitet. Die Kinder der drei Altersstufen arbeiten und spielen mit den verschiedenen Materialien, die im Raum zur Verfügung stehen. Größere Kinder arbeiten oft mit den kleineren zusammen und helfen sich gegenseitig. Jedes Kind lernt nach seinem eigenen Rhythmus, was zur Folge hat, dass in der Klasse eine Vielfalt von Ateliers wie z.B. Rechnen, Nähen, Kuchen backen, Arbeit mit Dimensionsmaterial<sup>7</sup> etc. gleichzeitig durchgeführt wird. Der Altersunterschied und die Tatsache, dass der Nachbar mit einer anderen Arbeit beschäftigt ist, verhindert Vergleiche und Konkurrenzverhalten unter den Kindern. Die Wahl der Ateliers wird dem Kind im Allgemeinen freigestellt; die Lehrerin leitet es aber an, im Laufe der Zeit alle Materialien zu benützen. Das konzentrierte Beobachten anderer Kinder bei der Arbeit wird auch als Aktivität angesehen.

Jeder Arbeitsbereich der Kinder ist räumlich begrenzt, entweder durch kleine Teppiche am Boden oder durch Unterlagen bzw. Tablett am Tisch. Andere Kinder haben nicht das Recht, den Arbeitsbereich eines Kindes zu stören oder hier einzugreifen. Die Lehrerin ist meistens mit nur einem Kind beschäftigt, die anderen Kinder befragen und helfen sich oft gegenseitig. Während dieser Phase der freien individuellen Arbeiten können die Kinder auch ihr Frühstück einnehmen, indem sie ihren Platz vorbereiten (Serviette auflegen, Becher mit Wasser und evtl. Löffel holen) und ihn nach dem Essen wieder sauber machen. Dazu stehen kleine Besen, Eimer und Lappen bereit.

Diese sozialen Strategien beeinflussen stark das individuelle Lerntempo. So beobachtete W. Butzkamm (2002) fünf mexikanische Einwandererkinder in Kalifornien in der Grundschule, in der Familie und in der Freizeit. Deren Englischkenntnisse unterschieden sich je nach Kommunikationsverhalten am Ende des Schuljahres bedeutend. Die Verhaltensstrategien der lernstarken Kinder waren:

Schließ dich einer Gruppe an. Tu so, als ob du weißt, worüber man spricht, auch wenn du es nicht weißt. Gib dir mit wenig gezielten Floskeln den Anschein, dass du die Sprache sprichst. Rechne mit der Hilfe deiner Freunde. (W. Butzkamm 2002: 34)

Das legt nahe, dass die Kinder, die kontaktfreudiger und sozial offener sind, sich beim Sprachenlernen leichter tun und damit schneller in die andere Sprache kommen.

---

<sup>7</sup> Dimensionsmaterial: Von Montessori entwickeltes Material wie Würfel, Treppen, Stangen, Zylinder usw. zur sinnlichen Unterscheidung von groß-klein, dick – dünn, lang – kurz usw. Weitere Informationen in deutscher Sprache siehe: F. Jurisch (o.J.), in französischer Sprache siehe: *Le Jardin Montessori* (2011-2013).

## 8. Auswahlkriterien für die Wahl dieser Schülerin

Wir beobachteten gerade Caroline, weil:

- sie nur in der Schule zur deutschen Sprache Kontakt hat,
- die Eltern oder andere Familienangehörige nicht zweisprachig sind, bzw. mit ihrem Kind weder Deutsch noch Elsässisch sprechen,
- die Schülerin im Allgemeinen sehr offen und gesprächsfreudig ist und keine Hemmungen zeigt, die deutsche Sprache zu verwenden.

Beim Eintritt in die Vorschule ist das Sprachniveau noch zu gering, um eine Beobachtung der sprachlichen Produktion durchführen zu können. Obwohl die Kinder relativ schnell zu verstehen beginnen, brauchen sie eine gewisse Zeit, das Gehörte zu assimilieren und in deutscher Sprache wiederzugeben. Erst im zweiten oder dritten Jahr Vorschule beginnt langsam der sprachliche Ausdruck. Caroline befindet sich im zweiten Jahr der Vorschule, also zu einem Zeitpunkt, an dem die Kinder allgemein anfangen, in der Zweitsprache zu sprechen.

Wir vermuten, dass bei Caroline die Suche nach Anerkennung zu ihrer hohen Sprechmotivation sowohl in ihrer Muttersprache Französisch als auch in der Zweitsprache Deutsch führt. Man kann an ihren Äußerungen erkennen, dass sie trotz ihrer noch beschränkten Fähigkeiten mit großem Bemühen versucht, sich auf Deutsch auszudrücken. Erst wenn das Mitteilungsbedürfnis zu groß wird und die sprachlichen Mittel nicht mehr ausreichen, geht sie auf das Französische über.

Über den Sprachwechsel von zweisprachigen Kindern liegen einige Untersuchungen vor<sup>8</sup>. Sie ergeben, dass das *code-switching* innerhalb einer Äußerung und weniger beim *turn taking* (Sprecherwechsel) stattfindet. Es bezieht sich überwiegend auf Nomen und hängt – was offensichtlich scheint – stark vom Sprachniveau des Kindes ab: Je höher die Sprachkompetenz ist, desto weniger wird auf Sprachmischung zurückgegriffen. Bei Caroline interessiert uns besonders die Qualität der Äußerungen und wie sie mit der deutschen Sprache umgeht.

## 9. Beobachtung und Auswertung

Wir stellen hier vier typische Interaktionssequenzen zwischen Caroline und der Lehrperson dar und diskutieren ihre Bedeutung für den Spracherwerb.

---

<sup>8</sup> Im natürlichen, familiären Kontext, siehe u.a. A. De Houwer (1995). Im schulischen Kontext, siehe u.a. K. Ross / C. Le Pape Racine (2015).

9.1. Die *peintüren*

In der Transkription 1 „Die *peintüren*“ äußert Caroline den Wunsch, nach ihrer Bastelarbeit essen zu gehen. Die Lehrerin versteht diese Redeabsicht nicht gleich und glaubt, sie suche ihre Laterne in der Schublade. Nachdem Caroline erklärt, sie habe die Arbeit fertig gestellt und in ihre Schublade gelegt, ändert sie offensichtlich ihre Meinung und möchte nun malen gehen.

Caroline	Lehrerin
1. (zeigt auf sich) Christa und essen! Tanterne sten fertig!	
2.	Schau in deine Schublade.
3. Dann casier? <i>Fini</i> machen!	
4.	Und was machst du jetzt?
5. Die <i>peintüren</i> . <i>Je veux faire de la peinture</i> .	

Transkription 1.: Die *peintüren* (10/10/2015)

Mit der Äußerung (Zeile 1) „Christa und essen“ (statt: „Christa, ich möchte jetzt essen“) zeigt sie gleichzeitig auf sich, weil sie anscheinend selbst empfunden hat, dass das Personalpronomen ‚ich‘ im Satz fehlt. Mit ihrer Geste wird nun der illokutive Gehalt des Satzes verständlich.

Die Äußerung (Zeile 1) „Tanterne“ (statt: Laterne) ist in diesem Alter eine (selbst noch in der L1) häufige phonetische Annäherung zum eigentlichen Wort.

Die fragende Äußerung (Zeile 3) „Dann *casier*?“ (statt „In der Schublade?“) zeigt, dass sie das Wort ‚Schublade‘ sichtlich versteht; sie geht aber noch nicht zum entsprechenden sprachlichen Ausdruck im Deutschen über. Das Wort ‚dann‘ wird von ihr sehr oft anstelle von Artikeln oder von Bindewörtern eingesetzt. Es wird hier als Diskursmarker (auch als Gliederungssignal bezeichnet) verwendet. Dieser Diskurspartikel hat hier keine eigentliche semantische Bedeutung, organisiert, strukturiert und steuert aber das Gespräch.

In der Äußerung (Zeile 3) „*Fini* machen!“ findet wieder eine Sprachmischung statt. In der infiniten Verbalphrase ohne jegliche Markierungen für Person, Numerus, Modus oder Tempus ist das Verb in infinitiver Form auf Deutsch, die Ergänzung auf Französisch. Es sei hier auf den grundlegenden Unterschied zwischen der deutschen und der französischen Sprache hingewiesen: In den romanischen Sprachen steht der Phrasenkopf vor dem Objekt; es sind die sogenannten VO-Sprachen (Verb-Objekt-Sprachen): ‚*avoir terminé son travail*‘. Man spricht hier von einer linksköpfigen Verbalphrase. In Gegensatz dazu stehen die OV-Sprachen (Objekt-Verb-Sprachen) mit einer rechtsköpfigen Verbalphrase, wie z.B. das Deutsche: ‚seine Arbeit fertig gemacht haben‘. Trotz

der Sprachmischung deutet sich bei Caroline die zielsprachliche deutsche Syntaxstruktur an.

In der Äußerung (Zeile 5) „Die *peintüren*“ kommt offensichtlich eine Mischung zwischen dem französischen Wort *peinture* und der im Deutschen häufigsten Nomenflexion des Plurals ‚en‘ zustande. Die Übernahme einer deutschen Wortflexion auf ein französisches Nomen manifestiert sich nach außen als Fehler, deutet aber auf ein hohes (implizites) Sprachbewußtsein hin. In der Interaktionssituation wird sich Caroline anscheinend der illokutiven Begrenztheit ihres Sprachakts bewusst und sie wiederholt vermutlich deshalb das Gesagte noch einmal auf Französisch.

Die Analyse dieser Sprechhandlungen von Caroline deutet auf eine relativ entwickelte diskursive Kompetenz und ein hohes Sprachbewußtsein hin.

## 9.2. Dann Schole

Am Ende des Tages wird Caroline gefragt, wer sie von den Eltern abhole. Sie erzählt, dass sie von ihrer Oma Madeleine abgeholt werde und danach mit ihr in Urlaub fahre. *Pierre et Vacances* ist ein bekanntes französisches Reiseunternehmen.

Auf die Frage, wo Mama in der Zwischenzeit sei, meint sie, sie sei in der Schule. In der Tat ist Carolins Mutter zurzeit in Fortbildung. Caroline macht aber auch darauf aufmerksam, dass Papa alle rette, weil er Feuerwehrmann ist.

Caroline	Lehrerin
1.	Kommt dich heute Mama abholen oder Papa?
2. Nein, dann Mamie Madeleine dann vacances. Dann „ <i>Pierre et vacances</i> “.	
3.	Und wo ist Mama, wenn du mit Oma auf Urlaub bist?
4. Dann Schole. <i>Mama elle va à l'école quand je serai en vacances avec Mamie. Et papa sauve tout le monde, il est pompier.</i>	

Transkription 2.: Dann Schole (18/10/2015)

Die Äußerung (Zeile 2) „Nein, dann Mamie Madeleine dann vacances. Dann „*Pierre et vacances*“ steht für „Nein, Mamie Madeleine holt mich ab, und dann fahren wir mit ‚*Pierre et vacances*‘ in den Urlaub.“ „Dann“ hat hier wieder die Diskursmarkerfunktion, die kurze Narration chronologisch abfolgend zu organisieren: ‚und dann... und dann...‘. Dies entspricht auch der Diskurskompetenz eines L1-Sprechers auf dieser Altersstufe (vgl. A. Geiger-

Jaillet 2007). Es fehlen hingegen die verbalen Elemente in diesen Syntagmen, aber es reicht völlig zum Verständnis der Aussage.

In der Äußerung (Zeile 4) „dann Schule“ hat der Diskursmarker hier die Funktion des Temporaladverbs „inzwischen“ oder „in dieser Zeit“, und „*Schule*“ ist die phonetische Annäherung an das Wort „Schule“. Anschließend wiederholt Caroline auf Französisch, was die Eltern tun, während sie mit der Großmutter in Urlaub sein wird.

Bei den Äußerungen von Caroline wird deutlich, dass sie sich im Deutschen noch auf der Ebene der Zwei-Wort-Sätze befindet. Auch hier fällt auf, dass Caroline zunächst eine Zwei-Wort-Äußerung auf Deutsch vornimmt, dann aber die Sprachhandlung noch einmal auf Französisch expliziert, so, als ob sie die Begrenztheit ihres deutschen Sprachaktes erkennt und sie überwinden will.

### 9.3. *Le Stern*

Caroline malt einen Stern, schneidet ihn aus und möchte ihn mit nach Hause mitnehmen. Als die Lehrerin ihr erklärt, dass er zuerst ans Fenster geklebt wird, wiederholt Caroline auf Französisch, dass diese Regel für alle gilt.

Caroline	Lehrerin
1. <i>Regarde, il faut découper. Regarde ! Découpage an das !</i>	
2.	Wirst du den Stern jetzt ausschneiden?
3. <i>Ja, ausschneiden. Après. Pourquoi on ne peut pas emmener le Stern à la maison? D'abord à la fenêtre, après on peut l'emmener chez maman. C'est pour tout le monde pareil, hein ? Comme Adèle.</i>	
4.	Zuerst kommt er ans Fenster, dann kannst du ihn mit nach Hause nehmen.

Transkription 3.: *Le Stern* (04/11/2015)

In der Äußerung (Zeile 1) will Caroline darauf hinweisen, dass man den Stern ausschneiden muss. Sie sagt dies zunächst auf Französisch, bemüht sich aber dann, ins Deutsche überzugehen, indem sie offensichtlich eine sprachmischende Präpositionalphrase mit „*Découpage an das*“ aufbaut, deren Struktur aber unklar bleibt. Nach der Frage der Lehrerin „Wirst du den Stern jetzt ausschneiden?“ wiederholt sie „ja, ausschneiden“ und fragt anschließend, in relativ komplexen Syntagmen auf Französisch, ob sie ihn mit nach Hause nehmen könne.

Wieder wird deutlich, wie Caroline sich bemüht, sich in der deutschen Sprache verständlich zu machen, bei komplexeren Argumentationen aber greift sie auf das Französische zurück.

#### 9.4. Die *cailloux sont tombés*

Während Caroline Sterne bastelt, fallen von einem Regal hinter ihr Steine auf den Boden. Da die Lehrerin nicht gleich den Sinn der Äußerung von Caroline versteht, verständigen sich beide über den Vorfall.

Caroline	Lehrerin
1. Die <i>cailloux sont tombés</i> .	
2.	Wie bitte?
3. Dann <i>cailloux</i> .	
4.	Die Steine?
5. Ja, die Sterne <i>sont tombés derrière la Stuhl</i> .	
6.	Ah, die Steine sind auf den Boden gefallen.
7. Ja, die Steine.	

Transkription 4.: Die *cailloux sont tombés* (04/11/2015)

Bei dieser Interaktion geht es um die Aushandlung eines Mißverstehens. In der Äußerung (Zeile 1) „die *cailloux sont tombés*“ beschränkt sich Caroline in der Sprachmischung auf die alleinige Verwendung des deutschen Artikels. Diese Nachfrage der Lehrerin ist bifokal: Einerseits will sie mit der Bitte erreichen, dass das Mädchen auf Deutsch spricht. (Denn es wird in der Klassensituation davon ausgegangen, dass die Lehrerin kein Französisch versteht.) Andererseits versteht die Lehrerin offensichtlich nicht, was passiert ist. Die eher rhetorische Aufforderung, Deutsch zu sprechen ist begleitet von einem genuinen Interesse an der Situation. Caroline geht auf beide Aspekte ein, indem sie diskursiv angemessen antwortet „Dann *cailloux*“ (Zeile 3). Die Lehrerin äußert durch die Nachfrage „Die Steine?“ (Zeile 4) nun, dass sie den Inhaltsaspekt der Aussage nicht verstanden hat. Anscheinend kennt Caroline das deutsche Wort ‚Steine‘ noch nicht, bzw. meint, dass ‚Sterne‘ auch ‚Steine‘ bedeuten kann. Sie baut so das erste Wort in ihre französische Äußerung ein: „Ja, die Sterne *sont tombés derrière la Stuhl*.“ Erst jetzt versteht die Lehrerin den Vorgang: „Ah, die Steine sind auf den Boden gefallen“ (Zeile 6). Caroline bestätigt dies, indem sie es wiederholt: „Ja, die Steine“ (Zeile 7).

Diese Interaktionssituation entspricht einer „potentiellen Spracherwerbssequenz“ (*séquence potentiellement acquisitionnelle*) in einer exolingualen Sprechsituation, wie D. Véronique (1992:10) sie definiert:

Lerner-Äußerung → heterostrukturierende Reaktion des Muttersprachlers → Wiederaufnahme des Gesagten in veränderter Form durch den Lerner.

Wie der Gesprächsausschnitt mit Caroline zeigt, findet hier eine doppelte Fokalisierung statt: Aushandlung der sprachlichen Form und Aushandlung der Inhalte. Schon auf dieser elementaren Ebene des Austausches zeigt die Transkription beispielhaft die Komplexität der Interaktionsstruktur und wie Sinn ausgehandelt wird.

## 10. Fazit

Caroline hat für ihr Alter ein ausgeprägtes Verständnis der Diskursformen in der deutschen Sprache. Selbst wenn sie sich meistens noch auf der Ebene der Zwei-Wort-Sätze bewegt, gelingt es ihr doch, in deutscher Sprache eine sinngebende Interaktion aufzubauen. Sie greift zwar noch regelmäßig auf das Französische zurück, dies aber immer als kommunikative Absicherung ihrer Sprechabsicht.

Die natürliche Art und Weise, wie Caroline die deutsche Sprache verwendet und mit ihr experimentiert und spielt, deutet auf ein sehr geeignetes Umfeld hin, das solche Sprechhandlungen und Sprachversuche ermöglicht. P. J. Laffitte (2010) hebt hervor, wie wichtig das Umfeld ist, das die Kinder zum Sprechen anregt. Erst wenn Sprechen für die Kinder Sinn macht, wenn sie etwas zu sagen haben, bzw. zu Wort kommen und sich ernst genommen fühlen, wenn sie ihre Bedürfnisse und Wünsche einbringen können, dann trägt Sprechhandeln auch zum aktiven Spracherwerb bei. P. J. Laffitte (2010 : 38) spricht im folgenden Auszug von den immersiven Klassen der okzitanischen Vor- und Grundschulen; seine Anmerkungen lassen sich aber auf jede andere Sprache übertragen:

Au début, dans n'importe quelle classe, ça ne fait pas plus de sens pour l'enfant de parler occitan, que de parler français, que de parler tout court. De parler vraiment, j'entends : bavarder, se taire, réciter, rédiger des exercices, aussi « littéraires » fussent-ils, ce n'est pas parler ; limiter la prise de parole en classe à cela, c'est faire taire le sujet, ou alors ne lui laisser pour s'exprimer que les marges de la journée d'écolier et les friches de l'emploi du temps (récréation, le dos tourné de l'adulte, etc.). Donc, en un sens, je dirais qu'au fond, le problème de la légitimité d'une langue scolaire ne se pose pas plus pour un enseignant de Calandreta que pour un enseignant dans une classe traditionnelle.

L'occitan, en revanche, peut apparaître de façon particulièrement nette comme « la langue de la classe ». À la différence du français par exemple, c'est même parce que l'occitan est une langue non-évidente au départ, qu'il peut devenir la langue *vive* de la classe, celle que les élèves vont identifier à la vie de cette classe. « Il suffit », pour cela, qu'une telle classe soit elle-même *vivante*.

I. Robin (2012: 109-119) zeigt an dem Beispiel „*Le ,Quoi de neuf?’ avec des petites sections*“, was es für die Kinder, den Spracherwerb und das

Heranwachsen bedeutet, wenn die Sprechhandlungen, die Bilingualsprache – wieder bezogen auf das Okzitanische – einen konkreten Lebens- und Alltagsbezug haben, wenn sie für den Einzelnen Sinn bilden und helfen, sich Welt und Umwelt eingebunden anzueignen. Dieser aktive und sozial interaktionelle Ansatz trifft natürlich auf alle Sprachen zu, auch auf die Regionalsprache Deutsch im Elsass.

## **Bibliografie**

- Bonnot, Jean-François. 1997. „Le développement linguistique du bilingue : aspects neurophysiologiques et acquisition du lexique.“ *Revue française de linguistique appliquée* 1997, 2 (2): 71-80.
- Brohy, Caudine. 2000. *Enseignement bilingue / précocité pour les 4 à 9 ans: inventaire des supports pédagogiques Allemand L2. / Inventar pädagogischer Hilfsmittel für Deutsch als Fremdsprache für 4 bis 9 Jährige*. Neuchâtel : IRDP.
- Broi, Anne-Marie. 2003. *Sensibiliser les élèves à l'allemand... Un virage à prendre ! Projet d'enseignement précoce de l'allemand par immersion aux degrés préscolaire et primaire à l'école d'Hauterive*. Neuchâtel: OSIS.
- Butzkamm, Wolfgang. 2002. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Francke (3., neubearb. Aufl.).
- Edelenbos, Peter / Johnstone, Richard / Kubanek, Angelika. 2006. „Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues aux très jeunes apprenants. Les langues pour les enfants en Europe. Résultats de la recherche, bonne pratique et principes essentiels. Résumé de l'étude du lot 1 d'EAC 89/04.“ Online auf dem Portal der Europäischen Kommission: [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/youngsum\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/youngsum_fr.pdf) (28/8/2015).
- Franceschini, Rita. 2004. „mami, pettinare ist auf italienisch, kümmern ist in deutsch»: das Pendel ‚function-to-form’ und ‚form-to-function’ im gelenkten Fremdsprachenfrüherwerb (GeFFE). (Erfahrungsberichte und Analysen anhand des Frühbeginns im Saarland).“ In: Altmayer, Claus / Forster, Roland / Grub, Frank Thomas, Hrsg.: *Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven. Festschrift für Lutz Götze zum 60. Geburtstag*. Frankfurt / Main: Peter Lang, 2004: 63-83.
- Geiger-Jaillet, Anemone. 2007. „Zum Sprachstand und zur Erzählkompetenz sechsjähriger Kinder im Elsass in der L2 Deutsch. In: Stein, Barbara Hrsg.: *Wege zu anderen Sprachen und Kulturen. Festschrift für Heidemarie Sarter*, Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 117- 36.
- Geiger-Jaillet, Anemone. 2010. „A propos des compétences en langue allemande (L2) d'enfants âgés de six ans scolarisés dans la voie bilingue en Alsace.“ In: Huck, Dominique et Choremi, Thiresia,

- Hrsg. *Parole(s) et langue(s), espaces et temps. Mélanges offerts à Arlette Bothorel-Witz*. Strasbourg: Presses universitaires de Strasbourg, 111- 19.
- Geiger-Jaillet, Anemone / Torrent, Stéphanie. 2008. L'aquarium – Musique en cycle 1 bilingue (français-allemand) / Das Aquarium – Modul „Musik in der bilingualen Vorschule“ (Vier- und Fünfjährige). Strasbourg: IUFM d'Alsace.
- De Houwer, Annick. 1995. „L'alternance codique intra-phrastique dans le discours de jeunes bilingues. In: *Aile (Acquisition et interaction en langue étrangère)*, 1995, 6: 39-64.
- Huppertz, Norbert, Hrsg. 2000. *Bilinguale Bildung Französisch im Kindergarten: das Projekt am Oberrhein*. Ilsede: Brackmann.
- Huppertz, Norbert, Hrsg. 2002. *Französisch so früh? bilinguale Bildung im Kindergarten ; Modelle und Methoden, didaktisches Material, Erfahrungen aus Deutschland und Frankreich*. Oberried bei Freiburg i. Br.: PAIS-Verl. (2. Aufl.).
- Jurisch, Frauke. o.J. Maria Montessori – Materialanleitungen. Online auf der persönlichen Homepage der Autorin: <http://www.meine-erfahrungen-mit-montessori.de/materialanleitungen/kinderhaus/sinnesmaterial/> (30/08/2015).
- Laffitte, Pierre Johan. 2010. „L'occitan, une institution de la classe coopérative Calandreta.“ In: Confédération occitane des écoles laïques Calandretas, Établissement d'enseignement supérieur Aprene, Calandretas. 2011. *30 ans de creacions pedagogicas*. Montpellier: La Poesia, 37-50.
- Le Jardin Montessori. 2011-2013. Les grandes lignes de la pédagogie scientifique. Online auf der Homepage des Vereins: <https://www.lejardinmontessori.com/fr/pedagogie/pedagogie-montessori/grandes-lignes> (30/08/2015).
- Le Pape Racine, Christine. 2005. „Erfahrungen mit frühem immersivem Unterricht: Didaktik im Grenzbereich von immersivem zu traditionellem Fremdsprachenunterricht.“. In: Hufeisen, Britta: *Gesamtsprachencurriculum - Integrierte Sprachendidaktik - Common Curriculum*. Tübingen: Narr : 75–87.
- Meisel, Jürgen M. Hrsg. 1994. *Bilingual first language acquisition : French and German grammatical development*. Dordrecht: Amsterdam.
- Müller, Natacha. 1995. „L'acquisition du genre et du nombre chez des enfants bilingues (français-allemand).“ In: *Aile (Acquisition et interaction en langue étrangère)*, 1995, 6: 65-99.
- Noyau, Colette. 1998. „L'acquisition de la temporalité en situation bilingue.“ *Linx* 1998 (38): 71-93.
- Petitdemange, Christina. 2013. *Quantitative Untersuchung zum Sprachkontakt Deutsch zweier Schülerinnen in einer französischen bilingualen A.B.C.M.-Schule*. (unveröff. Masterarbeit, Universität de Strasbourg).
- Piske, Thorsten. Hrsg. 2015: *Bilinguale Programme in Kindertageseinrichtungen: Umsetzungsbeispiele und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Narr.

- Piske, Thorsten / Burmeister, Petra. 2008: „Erfahrungen mit früher englischer Immersion an norddeutschen Grundschulen“. In: Schlemminger, Gérald. Hrsg. *Erforschung des Bilingualen Lehrens und Lernens. Forschungsarbeiten und Erprobungen von Unterrichtskonzepten und -materialien in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, 131–150.
- Pujol Berché, Mercè. 1992: „Interaction bilingue et acquisition simultanée de deux langues.“ *Aile (Acquisition et interaction en langue étrangère)*, 1993, 2: 109-142.
- Robin, Isabelle. 2012. *La Pédagogie institutionnelle en maternelle: Un peu, beaucoup, très beaucoup*. Nîmes : Champ social.
- Ross, Kristel. 2014. „Veränderungen im Gebrauch von Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen Kindern in der reziproken Immersion des FiBi-Projektes in Biel/Bienne (CH).“ In: Witzigmann, Stéfanie / Rymarczyk, Jutta. Hrsg. *Mehrsprachigkeit als Chance - Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit*. Frankfurt / Main: Peter Lang, 123-141.
- Ross, Kristel / Le Pape Racine, Christine (2015). „Code-Switching als Kommunikationsstrategie im reziprok-immersiven Unterricht an der Filière bilingue (FiBi) in Biel/Bienne (Schweiz) und didaktische Empfehlungen.“ In: *Revija za Elementarno Izobraževanje / The Journal of Elementary Education (JEE)*. Band 8 (1-2). Maribor: Založba PEF, 93-112.
- Schlemminger, Gérald. 1989a. „Beschreibung der Entwicklung eines individuellen Deutsch-Spracherwerbsprozesses am Beispiel des schriftsprachlichen Ausdrucks einer französischen Sonderschülerin an der Oberstufe“. In: *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, déc. 1989, n° 4, 391-403.
- Schlemminger, Gérald. 1989b. „Nadines erster eigener Text entsteht“ In: *Fragen und Versuche*, Nov. 1989, Heft 50, 33-41.
- Schlemminger, Gérald. 1990. „Techniques Freinet et Pédagogie Institutionnelle - l'évolution linguistique de Nadine en allemand“. In: *Cahiers pédagogiques*, mai - juin 1990, n° 284 / 285, 36-38.
- Schlemminger, Gérald. 2009a. „Quelques réflexions méthodologiques à propos de l'évaluation de classes bilingues.“ In: *Cahiers du GEPE n°2: 25 p.* <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2564>
- Schlemminger, Gérald. 2009b. „Guillaume und seine Unruhe (Schülermonographie)“. In: *Fragen und Versuche*, Heft 130, Dezember 2009, 58-69.
- Schlemminger, Gérald. 2011. „Sprachprofilanalyse: methodologische Überlegungen und erste Ergebnisse einer Longitudinalstudie zur Sprachentwicklung einer Schülerin in einer bilingualen Grundschulklasse Französisch. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online Zeitschrift)* 16 (2).
- Schlemminger, Gérald / Delavaud, Christian / Geffard, Patrick / Lardy, Emmanuel. 1992. „Guillaume ne tient pas en place“ In: Groupe de Pédagogie Institutionnelle de la Gironde, Hrsg. 1992: *Monnaies d'échanges. Pratiques de la classe coopérative institutionnelle*. Bordeaux: COPIFAC, 101-115.

- Schlemminger, Gérald / Geiger-Jaillet, Anemone / Le Pape Racine, Christine. 2015. *Fachunterricht in der Fremdsprache Deutsch oder Französisch: Methodenlehrbuch zur Lehreraus- und -fortbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Vagedes, Marita. 2014 *In zwei Sprachen spielen*. Sprachwahl und Sprachwechsel in einem bilingualen Kindergarten (unveröff. Masterarbeit, Université de Perpignan).
- Véronique, Daniel. 1992. „Recherches sur l’acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives. In: *Aile (Acquisition et interaction en langue étrangère)*, 1992, 1: 5-36.
- Wörle, Jutta. 2013. *Kommunikationsstrategien und Anzeichen für Sprachbewusstheit von Kindern beim Französischlernen in einer Kindertagesstätte in der Rheinschiene*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Actes académiques

# La didactique des langues et ses multiples facettes

*Hommage à Jacqueline Feuillet*



Sous la direction de  
Marlène LEBRETON

Riveneuve  
éditions

## **Daniel Morgen**

IA-IPR retraité, ancien directeur du Centre de formation aux enseignements bilingues de Guebwiller.

Comment l'Alsace et la Lorraine germanophone peuvent-elles procéder pour continuer à soutenir l'enseignement immersif de l'allemand dans le cadre de la nouvelle grande région ?<sup>1</sup>

La question ainsi posée sollicite une réflexion prospective et s'inscrit dans le cadre des mesures administratives et territoriales appelées à entrer en vigueur l'an prochain. Compte-tenu de la réforme des collèges, de la redéfinition des enseignements de langue, de la suppression annoncée des classes bi-langues et des sections européennes, la réforme territoriale, qui appelle l'Alsace à faire partie de la grande Région Nord-Est - Alsace, Champagne-Ardennes, Lorraine – conduit à s'interroger sur la possibilité, pour l'Alsace, et, à un degré moindre – nous verrons pourquoi - pour la Moselle, de continuer à mettre un œuvre un programme de langue basé sur l'allemand, qui, selon une tradition régionale ancienne, s'inscrit dans une politique linguistique et dans des dispositifs pédagogiques cohérents.

Avant tout, il convient d'analyser la situation actuelle, pour examiner la capacité de résistance du cadre administratif et pédagogique alsacien et mosellan aux évolutions territoriales et pédagogiques. Ce n'est pas par hasard que j'ai mené l'an passé cette étude dans un article, paru en juin 2014 dans ces mêmes colonnes. De l'état des lieux se dégageront des éléments de réponse.

L'état des lieux (I) qui ouvre la réflexion a pour conséquences immédiates des évolutions logiques attendues (II). Une troisième partie fait le bilan et les perspectives (III) de l'inventaire.

### **État des lieux**

#### **Présence de la tradition**

La tradition de la présence de l'enseignement de l'allemand est réelle et continue, par contre, celle de la présence du français l'a été beaucoup moins, à deux périodes où l'Alsace et la Moselle n'ont pas fait partie de la République française. C'est ce recul du français puis son interdiction temporaire lors de l'annexion par le IIIe Reich, qui ont bousculé en partie la tradition d'allemand écrit dans l'enseignement primaire avec la suppression de son enseignement entre 1945 et 1972. Les variétés dialectales d'allemand, elles, commencent à se

---

<sup>1</sup> Cette contribution a été écrite à la demande des *Nouveaux Cahiers d'Allemand*.

déliter au tournant des années 1970, au moment même où l'allemand est à nouveau généralisé à l'école. L'allemand se développe dans l'enseignement au moment où le dialecte recule.

La tradition de l'allemand – l'alémanique et le francique rhénan ou mosellan à l'oral, l'allemand à l'écrit - est donc elle-même discontinuée. Elle s'appuie sur une dénomination de la langue qui la rattache explicitement à l'espace régional, à l'histoire et à la culture alsacienne et mosellane, toujours acceptée trente ans après sa formulation. Sa définition – *« Il n'existe en effet qu'une seule définition scientifiquement correcte de la langue régionale en Alsace, ce sont les dialectes alsaciens dont l'expression écrite est l'allemand »* - a été énoncée par l'université de Strasbourg<sup>1</sup>, à la demande du recteur Deyon il y a une trentaine d'années seulement, à un moment où, déjà, la tradition d'allemand était beaucoup moins forte qu'entre les deux-guerres. Le recteur Jean-Paul de Gaudemar a ensuite complété cette définition: *« langue écrite [et langue de référence] des dialectes germaniques parlés en Alsace, l'allemand est la langue régionale de l'Alsace et de la Moselle et une des langues de France »*. Elle constitue la base actuelle de la glottonymie, puisque les dénominations proposées par le rapport Cerquiglini (*« dialecte allemand d'Alsace et de Moselle »*) ou dans les programmes de langue régionale de 2003 révisés en 2007 (*« La langue régionale existe en Alsace et en Moselle sous deux formes : les dialectes alémaniques et franciques parlés en Alsace et en Moselle, dialectes de l'allemand, d'une part, l'allemand standard d'autre part »*) s'appuient sur elle. Cette définition de la langue a été reprise comme support des orientations des Deuxièmes Assises de la langue régionale tenues en 2014 sous l'égide de la Région Alsace pour le lancement d'une nouvelle politique linguistique régionale.

### **Les attitudes et représentations alsaciennes**

Certes, les observations faites par la sociolinguistique contestent à l'allemand la dénomination de langue régionale d'Alsace, parce qu'elle n'est plus perçue ni utilisée comme telle par les locuteurs. Le lien entre les dialectes parlés en Alsace – et en Moselle – et la langue standard serait ainsi rompu. Inversement, l'emploi presque exclusif de l'allemand comme langue régionale dans les classes bilingues est détaché de la pratique sociétale. Anemone Geiger-Jaillet, qui a relevé et analysé les productions de langue dans les classes bilingues en Alsace, souligne à ce propos que, par les interventions ponctuelles en dialecte, les enseignants ont effectivement pour intention de souligner la parenté de l'allemand dialectal avec l'allemand standard, la variation phonétique (*die Strasse*, *d'Stross*), habituelle aux dialectes germanophones, et, en fin de compte, d'établir une connivence avec leur public. Ainsi, ces enseignants

---

<sup>1</sup> Adrien Fink, Frédéric Hartweg, Raymond Matzen, Marthe Philipp,

manifesteraient-ils le désir, selon elle, de prendre une certaine distance avec une langue allemande jugée trop rigide, de créer un espace de liberté ou de rappeler, plus ou moins consciemment, la nature et l'origine du bilinguisme (familial) qui doit beaucoup au dialecte alsacien et mosellan (d'après Geiger-Jaillet 2005 : 78). L'intention d'*ABC-M-Zweisprachigkeit* est de rendre, dans ses classes, une place au dialecte dans les classes bilingues sans la prendre à l'allemand. Les enseignants dialectophones sont d'avis qu'il faut laisser une place dans l'enseignement à la variété régionale de l'allemand et qu'il faut y familiariser les élèves qui ne parlent pas le dialecte. Mais ces mêmes enseignants se sentent désarmés pour employer un dialecte qui ne correspond pas nécessairement aux variétés locales, avec des enfants qui ne baignent plus dans un milieu dialectophone. En soulignant combien il est encore facile d'établir des liens de familiarité entre l'allemand et le dialecte, la psycholinguistique a répondu à la sociolinguistique.

Certes, celle-ci relève certes une coupure : le bilinguisme alsacien et mosellan aurait sauté une génération. C'est le constat fait par Jean-Paul de Gaudemar à son arrivée à Strasbourg : « *Il y a une contradiction entre une demande qui s'exprime notamment vis à vis de l'école et un certain nombre de comportements qui donneraient à penser que la pratique de l'alsacien régresse. [...Or,], tout se passe comme si se manifestait la recherche d'une sorte de compensation auprès de l'école au fur et à mesure que les familles parlent de moins en moins le dialecte* » (Scotto, 1993 : 24-25). Consciemment ou inconsciemment, les Alsaciens font donc le pari de retrouver le bilinguisme de leurs parents ou grands-parents non plus par le dialecte qu'ils n'ont pas pu ou voulu transmettre, mais par l'allemand.

### **Implantation et consolidation du programme**

La construction de la politique régionale actuelle ne s'est faite qu'assez récemment. Plus que la réintroduction de l'allemand dans les classes de fin d'études primaires après décembre 1952, le programme instauré entre 1972 et 1974 grâce à la ténacité de Georges Holderith, inspecteur général d'allemand, est perçu comme un moment fondateur, confirmé et consolidé ensuite au moment où, à partir de 1982, les ministres Savary et Lang impulsent une politique des langues régionales en France. Un entretien déjà ancien – le colloque de la Fédération des langues régionales dans l'enseignement public à Sarreguemines (FLAREP, 1988) – confirme que les Mosellans se reconnaissent dans les orientations définies pour l'Alsace. Mais il faut bien dire que, si la Moselle a calqué sa politique pédagogique sur celle de l'Alsace jusque vers 1992, elle s'en est détachée nettement au moment où l'académie de Strasbourg a parachevé sa construction programmatique en posant l'enseignement bilingue sur le socle de sa politique extensive de l'allemand,

langue régionale et langue du voisin. Comme nous le verrons, la principale divergence entre les deux territoires porte sur la faisabilité et sur l'intérêt de l'enseignement bilingue d'immersion partielle.

La situation actuelle n'est donc pas la même en Alsace et en Moselle. La Moselle a développé un programme continu et cohérent d'allemand et de culture régionale, des dernières années de l'école élémentaire jusqu'à la fin de la scolarité de second degré dans l'enseignement général et technologique ou professionnel. L'Alsace a complété ensuite ce programme par une offre d'immersion partielle, précoce et continue, dont les autorités scolaires mosellanes en particulier dénie la nécessité linguistique et la faisabilité pédagogique. La Moselle en tant qu'aire territoriale linguistique a ignoré l'immersion partielle à parité des langues, exception notable faite de la Ville de Sarreguemines. Elle a développé à une échelle moindre un programme biculturel dans l'enseignement du premier et du second degré tablant sur les interactions transfrontalières et des modules d'enseignement dans la langue du partenaire.

Alors que le recteur de l'académie de Strasbourg est fier de porter à la connaissance du public que le programme d'enseignement bilingue touche actuellement (2014/2015) 14 % des élèves des classes maternelles et élémentaires, 5 % des ceux des collèges (Académie de Strasbourg, 2015) 4 % des lycéens de la voie générale (Abibac) et s'étend aussi à une cinquantaine d'élèves de la voie professionnelle la co-qualification franco-allemande Azubi-BacPro et que 64% des élèves de Sixième suivent la voie bi-langue (Académie de Strasbourg, 2015), la Moselle communique avec beaucoup plus de discrétion les données statistiques de ses classes biculturelles (10 sites, 24 écoles primaires)<sup>1</sup> et de ses sites *Trilingua* (cf. site CEB-Merzig ; Caillaud, Emilie (2005). Depuis 2002, les enseignants des classes bilingues de premier degré sont formés dans le cadre d'un concours externe spécial de langue régionale au sein des ESPE (Écoles supérieures du professorat et de l'enseignement) : là aussi, sur cinq ans (2010 à 2015), la politique de recrutement de l'académie de Strasbourg (182 admis sur 274 postes) est nettement plus volontariste que celle de sa voisine de Nancy-Metz (5 admis pour 7 postes), tant en ce qui concerne le nombre total de postes ouverts que le nombre de candidats reçus au premier concours. L'effort de formation est proportionnel à l'effort de développement.

On verra plus loin l'incidence de ces différences de progression et de développement sur les évolutions prévisibles et on reprendra les informations de

---

<sup>1</sup>Le site du Centre transfrontalier (Portail pédagogique et éducatif mosellan) ne donne aucune autre information que ces indications sommaires.

l'état des lieux au moment de dégager les conclusions d'une réflexion prospective.

L'état des lieux confirme qu'après des périodes d'hésitation et de variations, la définition de la langue régionale est actuellement bien acceptée et que le programme de langue allemande s'est stabilisé, de la maternelle au baccalauréat. Quelles sont les chances de maintien de cette stabilité ? Elles résident à la fois dans la cohérence du dispositif cadre national et dans celle du dispositif régional d'application.

### **La cohérence nationale**

Le principal gage de pérennité des programmes linguistiques réside dans une combinaison harmonieuse de l'offre et de la demande. Mais là plus encore qu'ailleurs, la cohérence de l'offre est ici déterminante. Le libre choix des familles ne suffit pas pour soutenir une politique de développement. Or, de ce point de vue, la cohérence de l'offre a longtemps été la chasse gardée de l'éducation nationale, donc de l'État. L'enseignement du français et en français s'est fait au détriment des langues de la cellule familiale ou du pays d'origine ; la validité de ces bi- et plurilinguismes potentiels n'est pas encore acceptée dans l'ensemble du monde enseignant. Enfin, même si elles ont actuellement un statut principalement dans l'enseignement et dans la vie culturelle, les langues régionales peinent souvent à se faire reconnaître et accepter par rapport à des langues internationales prestigieuses. Le développement du programme de langue régionale a donc besoin d'un relais régional local. Ce relais, les collectivités territoriales sont à même de l'exercer.

Il n'est donc pas étonnant qu'une politique de développement nationale ne devienne pertinente et efficace que lorsque l'Éducation nationale y associe la ou les collectivités territoriales : la problématique de la langue de la région leur tient, en principe, à cœur, si elles n'ont pas peur de s'y impliquer.

Les textes programmatiques nationaux sur les langues régionales de France ont passé par bien des étapes depuis les circulaires Savary de 1982 et des moments d'incertitude sur la place et le rôle exact de l'Etat dans le dispositif. En 2005, la tentation a été de déléguer la responsabilité des langues aux régions concernées. Ce n'est que récemment, par la loi 2013-293 du 8 juillet 2013, que l'État a repris sa place en donnant des fondations légales aux langues régionales.

L'État garantit l'enseignement des langues régionales, y compris sous sa forme bilingue d'immersion paritaire. On peut même aller plus loin : de fait, sans cautionner ni admettre - pour l'instant - un enseignement immersif dans l'enseignement public, l'État légitime les formes immersives d'enseignement bilingue et y a partiellement recours par exemple dans les classes Abibac où

toute une discipline est enseignée exclusivement dans la langue allemande. Il garantit l'enseignement bilingue, s'engage à y donner accès et à en faire la promotion là où il existe. L'Etat reste le garant des plans de développement dans le dialogue conventionnel avec les collectivités. On l'a vu récemment : le recteur a signé la convention des plans de développement et les contrats d'objectifs avec les présidents des collectivités territoriales avec l'approbation explicite du préfet de région et en sa présence. L'Éducation nationale est engagée, en Alsace et depuis plusieurs années, dans une politique d'aménagement du territoire alsacien qui se traduit par la création de bassins de formation bi- et plurilingues.

On voit donc, par cette démonstration fondée sur des strates historiques, que notre pays dispose actuellement d'un cadre clair et cohérent. Ce deuxième constat renforce les chances de stabilité et de durabilité des programmes de langue régionale, d'autant plus qu'une cohérence régionale consolide le cadre national.

### **La cohérence régionale**

La cohérence régionale est assurée par la coordination efficace entre l'Éducation nationale et les collectivités régionales territoriales.

Cette cohérence est un élément clé du dispositif. Chaque fois qu'il y a eu divergence entre le recteur et les présidents des collectivités, la progression du programme académique plurilingue en a souffert. Il est inutile de donner, me semble-t-il, des exemples précis. Mais je les tiens à votre disposition.

La cohérence régionale s'est affirmée tout particulièrement au moment des Assises pour la langue régionale de 2013-2014. L'Alsace a repris à son compte les définitions antérieures de la langue régionale et jeté les bases d'une réflexion prospective sur la langue patrimoniale de la région et sur le programme de langue à impulser dans les écoles. Le travail mené dans les ateliers a abouti, par synthèses successives, à la rédaction de trois conventions pour promouvoir l'identité, la langue et la culture régionales : une convention cadre portant sur la stratégie globale dans les domaines éducatif, économique, culturel et sociétal pour la période 2015-2030 ; une convention opérationnelle dans le domaine de l'éducation pour la période 2015-2018 ; une convention opérationnelle (2015-2018) formalisant les missions de l'OLCA (Office pour la langue et la culture d'Alsace) en faveur de son action pour une présence plus forte de l'alsacien et de l'allemand dans la vie culturelle et sociétale.

Ainsi, les signataires ont-ils consolidé l'application du cadre national d'enseignement de la langue régionale en Alsace et échafaudé des perspectives communes, à moyen et même, pour la première fois, à long terme.

### **Évolutions attendues**

Même après la réforme territoriale, la politique régionale peut se poursuivre. L'extension géographique et le développement de la voie bilingue en garantissent la continuité.

La voie bi-langue constitue un appui efficace à l'ouverture de la voie bilingue vers le plurilingue. Or, les classes bilingues publiques basques ou occitanes avaient compris depuis plusieurs années que les textes en vigueur leur donnaient la possibilité de commencer une langue vivante européenne dès le cycle 3, en plus du basque ou de l'occitan. Obéissant aux consignes académiques, les écoles alsaciennes n'ont cependant jamais voulu utiliser cette possibilité, à la fois par timidité, par sens de l'ordre et par peur d'inférer sur les progrès dans la L2 allemand. L'accès à l'anglais dès l'entrée au collège peut se poursuivre, puisque les élèves ont déjà suivi un programme d'enseignement de l'allemand, sous la forme légère et extensive ou sous la forme intensive et bilingue. Simplement, il faudra se garder de considérer la voie bi-langue, qui ne permet pas d'enseignement de discipline en langue 2, comme une alternative à un enseignement bilingue. C'est bien une voie plurilingue, prenant appui sur l'enseignement bilingue français-allemand, qui doit devenir notre corps de doctrine : la didactique plurilingue remédie à la séparation des langues et supplée les carences d'une pédagogie de deux monolinguismes juxtaposés.

Dans cette évolution, la suppression des sections européennes au collège reporte de deux ans le développement du plurilinguisme en empêchant de faire de la langue 3 – en l'occurrence l'anglais – une langue véhiculaire d'enseignement dès la classe de quatrième. Certes, une telle approche, qui n'a pas souvent trouvé sa concrétisation dans des sections européennes nationales accueillant un public après deux années d'apprentissage de la langue, correspondait bien davantage aux possibilités de l'enseignement plurilingue alsacien, parce que les élèves déjà bilingues y apprennent plus vite la troisième langue qui est aussi une langue germanique. On pourrait suggérer à notre ministre de maintenir la possibilité d'accès à l'enseignement d'une discipline dans une troisième langue (DEL3), en l'occurrence l'anglais. Et conseiller aux universités et ESPE de rétablir les formations initiales en DEL pour les futurs professeurs des collèges et lycées à l'image d'un diplôme d'université (DU), décrit dans un livre récent (Geiger-Jaillet, Schlemminger 2015 : 122-126). Sinon, l'avenir des sections européennes est bien compromis.

Les EPI (Enseignements pratiques interdisciplinaires) pourront-ils compenser l'arrêt des sections européennes ? Il faut espérer que les équipes de professeurs seront nombreuses, au collège, à se lancer dans ces formes d'enseignement interdisciplinaires. Celles-ci réclament cependant un investissement conceptuel

et temporel nouveau : on sait, à l'expérience de parcours interdisciplinaires du passé récent, que seuls 20 à 30% d'enseignants courageux, au mieux, s'y lancent. Leur brève formation mono-disciplinaire et ancrée sur la seule problématique de leur discipline ne les y prédispose pas. Loin d'être des empêcheurs de travailler en équipe, beaucoup de chefs d'établissements regrettent le manque de formation des jeunes enseignants à la pratique du travail en équipe et l'absence de tradition dans ce domaine.

## **Perspectives d'avenir**

### **La problématique linguistique**

Toutes les conclusions partielles de notre étude permettent de se prononcer sur la permanence et la continuation du programme de langue régionale en Alsace, bien implanté de la maternelle à l'université. En Alsace tout au moins, la définition de la langue régionale est assez bien acceptée et bénéficie d'un relatif consensus. L'habileté des recteurs a été de maintenir une porte grande ouverte vers l'enseignement de l'anglais et il est bon que la voie bi-langue soit maintenue. Elle fait vivre en bonne harmonie la demande d'anglais et la demande d'allemand.

Par contre, en Moselle, l'allemand standard n'est plus ressenti comme lié au francique dialectal. L'allemand s'impose davantage comme langue du voisin, langue transfrontalière que comme ciment fédérateur des variétés dialectales et de la langue parlée en Sarre ou en Palatinat. Les nouveaux habits du dimanche luxembourgeois du francique mosellan et ses perspectives économiques ont compliqué la perception du paysage linguistique.

### **Le dispositif éducatif**

Complet et cohérent, le dispositif réglementaire national chapeauté par la loi du 8 juillet 2013, donne à l'Alsace les meilleurs gages de continuité. Il en est de même de la construction, sous la forme d'un aménagement du territoire, du programme bilingue alsacien des établissements publics, auquel concourent de droit les établissements sous contrat d'association et, de fait, les écoles de droit privé. Et ce d'autant plus facilement que les écoles associatives d'*ABCM-Zweisprachigkeit* sont constituées à la fois de classes sous contrat et de classes hors contrat.

La capacité du réseau mosellan à s'intégrer dans un nouveau système territorial sans perdre sa vocation première reste à démontrer. En effet, le dispositif pédagogique ne correspond à aucune des orientations définies dans la loi de 2013 et partant, dans le Code de l'Éducation où ces dispositions sont retranscrites. L'intérêt de la Moselle serait donc de profiter de la fusion territoriale pour profiter des acquis alsaciens et inversement, pour faire profiter

l'Alsace de ses projets *Trilingua* et de ses dispositifs transfrontaliers phares (Caillaud, Emilie (2005) et Hammes-Di Bernardo, Eva (2005). Ce n'est pas porter atteinte à l'honneur mosellan que d'émettre ce souhait.

### **La coordination régionale**

Le pivot de l'évolution récente a été la Région Alsace avec la mise en œuvre des Assises pour la langue régionale, leur animation, leur synthèse, en concertation avec les deux Conseils départementaux. Les élus – en particulier le président et les vice-présidentes ou vice-présidents – et les fonctionnaires territoriaux n'ont pas ménagé leur peine. Une cellule, composée des chargés de mission aux langues régionales, a remarquablement coordonné le travail et impulsé la réflexion débouchant sur les conventions signées le 1<sup>er</sup> juin de cette année.

La Région Alsace se fond dans la grande région Alsace, Champagne –Ardenne, Lorraine. La cellule « langue régionale » de la région actuelle, animée par Edmond Kieffer, directeur territorial et chargé de mission, semble disparaître des écrans. L'intention de la Région Alsace est de l'intégrer dans l'organigramme de la nouvelle région, pour qu'elle continue à travailler avec les chargés de mission des autres collectivités alsaciennes et mosellane et leurs homologues des rectorats. La transition est préparée.

Ce nouveau service s'élargira donc en principe à celui de la région Lorraine : cette fusion pourrait être à l'avantage de la Moselle et du développement de la langue régionale sur son territoire. Inversement, la nouvelle cellule régionale devra s'organiser pour mener également de front deux pistes de travail : la gestion et l'impulsion du programme alsacien, les modalités de participation et de contribution de la Moselle à un projet unique pour l'allemand.

Les conventions signées le 1<sup>er</sup> juin 2015 s'imposeront à la nouvelle collectivité à la fois en terme d'objectifs, de plans de travail et, pour les 3 ans à venir, en termes budgétaires. C'est la position du président de la Région Alsace et des trois autres signataires.

Les Assises ont commencé une réflexion sur de nouveaux modes de gestion. Différentes hypothèses ont été envisagées : la création d'un Groupement d'intérêt public ou d'un Etablissement public à vocation spécifique. Cette réflexion se poursuit. Si elle pouvait aboutir à la création de l'antenne de gestion souhaitée, il est évident que la cohérence de la cellule ou de la mission Langue régionale en serait consolidée.

### **Conclusions**

Elles sont donc raisonnablement optimistes. Mis à part les enseignants de disciplines en langue seconde (DEL2), les ressources humaines et les moyens de recruter les enseignants spécialisés sont disponibles. Il convient de continuer à

les utiliser. Les orientations linguistiques, à savoir un bilinguisme précoce de langue régionale débouchant dès le collège sur le plurilinguisme par l'enseignement de la L3 et d'une discipline dans cette L3, sont acceptées par la société : la demande d'enseignement bi- et plurilingue s'y exprime fortement. Par contre, il faut continuer à soutenir la demande de formation à l'enseignement bilingue du premier degré et reconstruire celle du second degré. Enfin, et ce n'est pas la moindre des chances, l'Etat et les Collectivités régionales d'Alsace promeuvent d'un commun accord le programme régional, du moins le programme alsacien. L'intégration de l'Alsace et de la Moselle dans une nouvelle collectivité territoriale constitue une chance à saisir par la Moselle pour se rattacher au programme en développement. D'ailleurs, le risque de voir une collectivité décider de renoncer à ce programme conventionnel serait aussi important en cas de maintien des collectivités actuelles. On n'est jamais à l'abri d'un changement de la majorité territoriale alsacienne et de la politique régionale.

## Textes consultés

Académie de Strasbourg, avril 2015 : Lettre du Recteur.

<https://www.ac-strasbourg.fr/academie/nous-connaître/le-recteur-jacques-pierre-gougeon/lettre-du-recteur/>

Centre transfrontalier, sur le Portail pédagogique et éducatif mosellan : les sites biculturels (février 2015), consulté le 10 juillet 2015

<http://www4.ac-nancy-metz.fr/ctf57/spip.php?article92>

Cerquiglioni, Bernard (1999) : Les Langues de France : rapport au ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie et à la ministre de la culture et de la communication. La Documentation française, en ligne : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/994000719/index.shtml>

Caillaud, Emilie (2005): Les enjeux sociopolitiques et culturels en matière de pré-scolarité en France et en Allemagne : l'exemple de l'échange d'assistants éducatifs de langue au profit d'écoles maternelles de Moselle (F) et de Kindergärten de Sarre (D). Merzig : Christliche Erwachsenenbildung CEB Akademie.

CEB-Merzig (online) : Christliche Erwachsenenbildung, Kreis Merzig-Wadern e.V.

<http://www.ceb-merzig.de/gesamtangebot/projekte/trilingua>, site consulté le 24.07.2015

Hammes-Di Bernardo Eva, ( 2005) : „Mehrsprachigkeit in Tageseinrichtungen für Kinder“. Kindergärten / Grenzraum Nachbarländer: Französisch –Nachbarsprache und Partnersprache [www.fmks-online.de/](http://www.fmks-online.de/) , site consulté le 14.07.2015

Geiger-Jaillet, Anemone (2005) : « L'alternance des langues en classe bilingue comme élément de construction des compétences linguistiques, culturelles et disciplinaires des élèves du premier degré », dans Glottopol n° 6, juillet 2005, en ligne à <http://www.glottopol.univ-rouen.fr>

Geiger-Jaillet, Anemone ( 2006) : « Sprachattitüden zukünftiger bilingualer Lehrkräfte im Elsass“. *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 24ème année, n° 4 (décembre), 349-377

Geiger-Jaillet, Anemone – Schlemminger, Gérald (2015) « Enseigner sa discipline dans une langue 2 (DEL2) : formation continue pour le secondaire 1 et 2 en Alsace », dans Weil Markus & Vanotti Manuele, *Fachhochschule Nordwestschweiz* (Hrsg.) : *Weiterbildung und Mehrsprachigkeit/Formation continue et plurilinguisme/Further education and plurilingualism*. h e p : Der Bildungverlag, 203 p. - 115-130.

Ministère de l'Éducation nationale : Programmes de langues régionales pour l'école primaire, Arrêté du 27 décembre 2007, bulletin officiel n° 3 du 17 janvier 2008. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/3/MENE0773513A.htm>

Scotto, Marcel : « A l'école de l'Alsace. Entretien avec Jean-Paul de Gaudemar », dans le *Monde des débats* n° 10, juillet-août 1993, 24-25

## Homage to Jacqueline Feuillet : Table des matières

Marlène LEBRETON : Introduction

Repères biographiques de Jacqueline FEUILLET-THIEBERGER

Liste des travaux et publications

**Gilbert DALGALIAN.** L'aventure de l'interculturel, une passion

### APPROCHES DE LA DIDACTIQUE : DEFINITION DE CONCEPTS .....

**Danielle CANDEL.** Vers une didactique de l' « Enrichissement du français » (le processus du vocabulaire officiel) .....

**Sophie LE GAL.** FLI : Français Langue d'Intégration ou Français Langue d'Insertion ? Construction d'un concept et représentations .....

**Marlène LEBRETON.** S'approprier une langue additionnelle en contexte multilingue et multiculturel : réflexions autour d'une Éducation internationale .....

### L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES A L'ECOLE PRIMAIRE .....

**Dominique MACAIRE.** Hétérogénéité et *plurilinguisme en herbe* à l'école maternelle en France .....

**Mahmoud Reza GASHMARDI.** Enseignement des langues étrangères aux enfants en Iran : spécificités du contexte sociolinguistique .....

### APPRENDRE LES LANGUES AU COLLEGE .....

**Yves BERTRAND.** Un début dans les langues .....

**Panagiota KANTA.** Comment faire parler et quel oral enseigner en classe de FLE ? La prise de parole des collégiens grecs .....

### LES LANGUES À L'ÂGE ADULTE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE ET PROFESSIONNEL

**Gloria PAGANINI.** L'abominable Crapoux. Exercice d'initiation à une culture étrangère, en cours de langues vivantes .....

**Elena BELAÏA, Emmanuel TOUMAZOU.** Roza, Rozu, Rozy... Le tango russe des « Rosa sans épines » .....

**Hervé QUINTIN.** À propos de la « question » grammaticale en didactique des langues

**Hanitra MAURY.** Formation en entreprise : pour un référentiel de compétences du formateur-tuteur en langues ? .....

### APPRENDRE LES LANGUES PAR LE THÉÂTRE

**Marie-Noëlle COCTON.** La cocreativité en expression théâtrale .....

**Gilles BREDELOUP.** De la pertinence des techniques d'art dramatique dans la formation de l'enseignant .....

### APPRENTISSAGE DES LANGUES, CONSTRUCTION DE SOI ET OUVERTURE À L'INTERNATIONAL .....

**Christian HUBER.** Un bilinguisme précoce : pourquoi et comment ? Des Alsaciens à la recherche d'identité, de liberté et de réconciliation .....

**Greta KOMUR-THILLOY, Urszula PAPROCKA-PIOTROWSKA.** La construction de soi et la négociation du sens dans un contexte interculturel : la perspective du plurilinguisme précoce

**Georges LÜDI.** L'allemand, l'anglais *Lingua Franca* ou un parler multilingue bricolé pour répondre au défi de la mobilité internationale ? .....

### VERS UNE AUTRE POLITIQUE DES LANGUES .....

**Albert RAASCH.** Sprachenpolitik – konkret. Ein sprachenspolitischer Rahmen für das Erwerben, Lehren und Lernen von Sprachen – am Beispiel des „Sprachenrates Saar“

Liste des thèses dirigées par Jacqueline FEUILLET

Johannes Dahm

Universités de Strasbourg (Doct.) et de Bretagne-Sud (ATER)

## Die Straßburger Neustadt: Ein UNESCO-Weltkulturerbe?

Wahrnehmung und Beschreibung des ‚deutschen‘ Viertels und seiner Architektur durch die lokale Bevölkerung und die Passanten von heute

### *Zusammenfassung:*

*Dier Aufsatz untersucht die aktuelle Wahrnehmung und Beschreibung der Neustadt - des ehemaligen kaiserlichen Viertels - in Straßburg und seiner Architektur durch die lokale Bevölkerung und die Passanten von heute. Eine Umfrage wurde diesbezüglich im Jahre 2012 in der Neustadt durchgeführt. 80 Passanten wurden auf der Straße vor drei emblematischen Gebäuden innerhalb des ‚deutschen‘ Viertels zu folgenden Themen befragt: ‚deutsche‘ Elemente im ‚deutschen‘ Viertel, Vorzüge des Stadtteils, Wahrnehmung der wilhelminischen Architektur, UNESCO-Klassifizierung der Neustadt. Dieser Aufsatz untersucht zuerst den Erbauungskontext der Straßburger Neustadt. Dann wird die aktuelle UNESCO-Bewerbung thematisiert. Anschließend wird die Studie zur aktuellen Wahrnehmung des Stadtteils mit ihren wichtigsten Ergebnissen vorgestellt. Zuletzt werden sprachliche Aspekte der Beschreibungen des Stadtteils und der Architektur untersucht, wobei die unterschiedlichen Sprachen (Französisch, Englisch, Deutsch) berücksichtigt werden.*

### *Résumé :*

*Cet article analyse la perception actuelle et la description de la « Neustadt », l'ancien quartier impérial de Strasbourg, et de son architecture par les habitants de la ville et ses passants. Une enquête sous forme d'un micro-trottoir a été effectuée à ce sujet en 2012. 80 personnes ont été sondées devant trois bâtiments emblématiques à l'intérieur de la Neustadt. Les questions posées aux sondés portaient sur la Neustadt allemande, les endroits préférés à l'intérieur du quartier, la perception de l'architecture wilhelminienne et l'avis des sondés sur l'inscription du quartier allemand au patrimoine de l'Unesco. Cet article analyse dans un premier temps le contexte de la construction de l'extension urbaine à Strasbourg. Puis il prend pour sujet l'actuelle candidature de la ville de Strasbourg (avec la Neustadt) au classement au patrimoine de l'Unesco. Ensuite seront présentés l'étude sur la perception actuelle de la Neustadt, les résultats de l'enquête et les aspects langagiers des descriptions de la Neustadt et de son architecture, en prenant en compte les différentes langues (français, anglais, allemand).*

## 1 Die Neustadt: Das kaiserliche Straßburg

Nach dem Deutsch-Französischem Krieg und mit der Unterzeichnung des Frankfurter Friedensvertrags am 10. Mai 1871 erkennt das französische Parlament die Abtrennung des Elsass und eines Teils Lothringens an. Die Gebiete werden vom Deutschen Kaiserreich annektiert und zu einem einheitlichen Herrschaftsgebiet ernannt. Straßburg wird zur Hauptstadt des Reichslands Elsass-Lothringen erklärt. Seit 1871 verfolgt Reichskanzler Bismarck eine Germanisierungspolitik. Die lokale Bevölkerung soll sich an den neuen politischen Kontext

adaptieren, sich (re)integrieren und vor allem mit dem neuen Kaiserreich identifizieren (Fisch 2002: 134).

Fünf Mal wechselt Straßburg in der Zeit von 1681 bis 1945 die Zugehörigkeit zwischen Deutschland und Frankreich. Dabei verändert sich das Stadtbild nachhaltig. Unter deutscher Verwaltung wird seit 1871 mit der Planung der Neustadt begonnen. Die Errichtung des Stadtteils verkörpert ein politisches Projekt: Die Konstruktion einer Hauptstadt. Straßburg wird zur Vitrine des Kaiserreichs ausesehen und soll mit stadtplanerischen und architektonischen Qualitäten Signale in Richtung Westen senden (Communauté urbaine de Strasbourg 2013: 6). Investitionen werden getätigt, um die sogenannten *Altdeutschen* – die administrative Elite des Kaiserreichs – anzuziehen.

Im Zuge der Stadterweiterung vergrößert sich die Fläche Straßburgs um zwei Drittel. Ehemalige Militärgelände nord-östlich des Zentrums werden erschlossen und an den mittelalterlichen Stadtkern angegliedert. 1880 wird der *Bebauungsplan für die Erweiterung der Stadt Strassburg* akzeptiert. Jean-Geoffroy Conrath, ein Elsässer, ist für die Konzeption des Stadtplans verantwortlich. Er betont den visuellen Dialog zwischen Altstadt und Stadterweiterung, wodurch die Konstruktion der Neustadt einer langen Tradition geschichtlicher und stadtplanerischer Kontinuität in Straßburg folgt.



Abb.1: *Bebauungsplan für die Erweiterung der Stadt Strassburg*, Jean-Geoffroy Conrath, Strassburg: Schultz, 1880, Archives de Strasbourg (Brb 1561)

Der Kaiserplatz (heute: *Place de la République*) bildet das Herzstück des kaiserlichen Viertels und befindet sich an einer zentralen Nahtstelle zwischen Alt- und Neustadt. Um ihn gruppieren sich offizielle Gebäude wie der Kaiserpalast (heute: *Palais du Rhin*), die Universitäts- und Landesbibliothek (heute: *Bibliothèque nationale universitaire*) und das Landesausschußgebäude (heute: *Théâtre national de Strasbourg*). Eine Sichtachse verbindet symbolisch das politische Machtzentrum, den Palast, mit dem Zentrum der Wissenschaft, der Kaiser-Wilhelms-Universität (heute: *Palais universitaire*). Die ‚Vogesenstrasse‘ (heute: *avenue des Vosges*) bildet die Hauptverkehrsachse. Sie durchdringt die Neustadt von West nach Ost, bis zum Rhein. Es entstand „das für Stadtanlagen der Gründerzeit charakteristische Gitternetz“ (Mittelstädt 1989: 73), das sich mit Parallelstraßen um Plätze und Parkanlagen organisiert. Heute repräsentiert das kaiserliche Straßburg mit seiner historistischen Architektur eine beachtliche Baufläche im wilhelminischen Stil des ausgehenden 19. Jahrhunderts. Die Neustadt verkörpert eines der größten und besterhaltenen Gründerzeitviertel in Europa (Nohlen 2013: 24). Da die Stadterweiterung praktisch aus einem Guss errichtet wurde, ist der urbane Raum des Gründerzeitviertels in seiner Struktur homogen. Gleichzeitig zeichnet er sich im Inneren durch die Präsenz einer Vielzahl an architektonischen Stilen in ihren diversen Ausprägungen aus. Die Architektur ist heterogen und eklektisch – ein typisches Merkmal des Historismus. Letzterer bedient sich durch Rückgriffe auf ältere Stile, wie den Klassizismus, das Rokoko, die Renaissance, die Gotik oder das Barock, und verflechtet sie miteinander. Die Architektur des Kaiserpalastes (Abb. 2) spiegelt diesen Eklektizismus wieder, Elemente der Neo-Renaissance und des Barock vermischen sich. Die Dekorationen auf der Fassade des Palastes senden starke Signale und verdeutlichen die Intention der Ikonographie: Stadtwappen, Atlanten, Karyatiden, und ein Adler sind Symbole, die ein mächtiges Kaiserreich repräsentieren sollen (Mittelstädt 1989: 75).

Nach der Jahrhundertwende verbreitet sich der Jugendstil in seinen unterschiedlichen Ausprägungen im Stadtbild der Neustadt; er markiert den Übergang zur Moderne. Ein besonderes Spezifikum des kaiserlichen Straßburgs ist die gute Ablesbarkeit der unterschiedlichen Architekturen (Nohlen 2013: 24). Die Melange der verschiedenen Stile spiegelt das Engagement der bei der Konstruktion des Stadtteils beteiligten Architekten wieder. Sie kamen aus Frankreich (bzw. dem Elsass) und Deutschland, wurden in Paris, Berlin oder Karlsruhe ausgebildet und hinterließen alle ihren eigenen Stempel.

Das „deutsche Viertel“, wie die Neustadt auch genannt wird, wurde lange Zeit von den Straßburgern ignoriert und teilweise tabuisiert. Nohlen (2013: 21) hat als einer der ersten die Baupolitik in der Neustadt in den 1970er Jahren erforscht. Er betont, dass die wilhelminische Architektur bei der Bevölkerung, wenn sie nicht scharf kritisiert und als wichtig und schwer beschrieben wurde,

Gleichgültigkeit hervorrief. Unsicherheit gegenüber der Neustadt spiegelt auch heute noch die Wahrnehmung der Straßburger Bevölkerung wieder. Schon die unterschiedlichen Benennungen des Stadtteils – Neustadt, *quartier allemand*, *quartier impérial* – sorgen für Verwirrung. Die De-facto-Annexion (1940-1944/45) durch Nazi-Deutschland und der Zweite Weltkrieg hinterließen Spuren der Trauer, schürten Ressentiments und prägten das kollektive Gedächtnis der lokalen Bevölkerung. Diese Tendenzen konnten im Rahmen unserer Passantenbefragung (Dahm 2012) bestätigt werden.

Seit 2010 arbeitet die Stadt Straßburg (*Communauté Urbaine de Strasbourg*) daran, sich bei der UNESCO dafür zu bewerben, dass dieser Stadtteil als Weltkulturerbe erklärt wird. Das mittelalterliche Stadtzentrum, das bereits 1988 als UNESCO-Weltkulturerbe klassifiziert wurde, soll um den Sektor der Neustadt erweitert werden. Im Zuge einer Bestandsaufnahme werden einzelne Zonen in der Neustadt vom *Service de l'Inventaire du Patrimoine en Alsace*, der *Région Alsace* sowie der *Communauté Urbaine de Strasbourg* im Detail erforscht. Dabei spielen die historische Kontinuität und die stadtplanerischen Bezüge innerhalb Straßburgs eine bedeutende Rolle. Die Einflüsse des Städtebaus gegen Ende des 19. Jahrhunderts reichen in der elsässischen Hauptstadt über das Mittelalter bis hin zu den Spuren des römischen *Argentoratum*. Wechselnde Einwirkungen lassen sich in der Architektur erkennen: Rheinischer Übergangsstil, Aneignung französischer Architektur, Heimatstil... Die angestrebte Klassifizierung als UNESCO-Weltkulturerbe „bezweckt die Dokumentation, den Schutz sowie die Aufwertung der wechselnden Einflüsse und der historischen Kohärenz des bebauten Stadtgebiets“ (Lauton 2013).

Im Zuge der UNESCO-Bewerbung wird die Neustadt auch an der Universität Straßburg als Untersuchungsobjekt wiederentdeckt. Stadtplaner, Architekten, Historiker, Germanisten, Soziologen und Linguisten untersuchen das „deutsche Viertel“ im Rahmen unterschiedlicher Forschungsansätze. In den Medien wird das ehemalige Kaiserviertel seit 2010 immer häufiger und unter den verschiedensten Gesichtspunkten thematisiert. Die Stadt und die *Région Alsace* beteiligen sich an dieser Mediatisierung. Neben den Kulturtagen, den *journées du patrimoine*, werden auch Stadtführungen, Besichtigungen, Konferenzen und Ausstellungen rund um das Thema Neustadt organisiert.

Diese plötzliche Aufwertung des kaiserlichen Straßburgs scheint allerdings nicht mit der Wahrnehmung des Stadtteils durch die Straßburger Bevölkerung übereinzustimmen. Das dialektische Geflecht aus Ignoranz und Aufwertung der Neustadt wirft Fragen auf: Erkennen die Straßburger und die Passanten ‚deutsche‘ Elemente in der Neustadt? Welche Eigenschaften werden dem Stadtteil zugerechnet? Wie werden die architektonischen Spuren von der Bevölkerung

wahrgenommen? Was halten die Bewohner davon, dass die Neustadt in naher Zukunft als UNESCO-Weltkulturerbe klassifiziert werden könnte?

Die der Forschung zugrunde liegenden theoretischen und methodologischen Konzepte können im Rahmen des Aufsatzes nicht ausführlich dargestellt werden. Die Umfragen wurden in Straßburg und größtenteils auf Französisch, außerdem auf Englisch und Deutsch durchgeführt. Sprachliche Aspekte und ein Vergleich der Beschreibungen der Neustadt und ihrer Architektur in den unterschiedlichen Sprachen werden weiter unten untersucht (vgl. 7). Es werden ausschließlich Originalzitate verwendet.

## 2 Die Passantenbefragung

Die aktuelle Wahrnehmung des Stadtteils durch die Straßburger Bevölkerung wurde 2012 zum ersten Mal im Rahmen unserer Passantenbefragung (Dahm 2012) untersucht. Insgesamt wurden 80 Personen<sup>1</sup> interviewt. Die Stichprobe lässt sich in drei Gruppen unterteilen. Eine Teilstichprobe bezieht sich auf eines der drei Gebäude, vor denen die Passanten befragt wurden. Dabei handelt es sich um den *Palais du Rhin* [P<sup>2</sup>] (26 Personen), die *Bains municipaux* [B] (28 Personen) und den *Palais des fêtes* [F] (26 Personen). Die Dauer der Interviews beträgt im Durchschnitt drei Minuten. Den Passanten wurden vier Fragen gestellt: Nous nous trouvons au sein de l'ancien quartier impérial de Strasbourg ; il est aussi connu sous le nom de « Neustadt » ou « quartier allemand ». Qu'est-ce qui le rend à vos yeux « allemand » ?

Quel est votre endroit préféré au sein de ce quartier ? Quelles sont les qualités que vous appréciez au sein de ce quartier ? Est-ce qu'il y a des endroits que vous évitez ? Quels sont les désavantages de ce quartier?

Pouvez-vous décrire le bâtiment devant lequel nous nous trouvons ? Quels sont les mots, les adjectifs qui vous viennent à l'esprit quand vous le regardez ? Savez-vous quand il a été construit ?

Vous savez peut-être que la ville de Strasbourg va demander le label « Patrimoine de l'humanité de l'UNESCO » pour la Neustadt, le quartier allemand (du moins pour une grande partie), un titre qu'elle a déjà obtenue pour le quartier de la cathédrale. Que pensez-vous du fait qu'une architecture plutôt germanique (construite sous l'administration allemande) soit inscrite en tant que patrimoine français ?

Folgende Aspekte werden im vorliegenden Aufsatz genauer behandelt:

---

<sup>1</sup> Folgende Angaben wurden zur Herkunft gemacht: 30 Personen geboren in Straßburg; 34 Personen geboren in Frankreich - außerhalb von Straßburg; 16 Personen geboren im Ausland; 10 Personen sind Touristen (ohne weitere Angaben).

<sup>2</sup> Die Buchstaben verweisen auf die entsprechende Teilstichprobe.

- (1) Was sind die ‚deutschen‘ Elemente in der Neustadt?
- (2) Was sind die Qualitäten des Stadtteils?
- (3) Wie werden die einzelnen emblematischen Gebäude wahrgenommen?
- (4) Welche Meinung haben die Befragten von der UNESCO-Bewerbung der Stadt? Was halten Sie von der Tatsache, dass eine vermeintlich<sup>1</sup> deutsche Architektur, die während des deutschen Kaiserreichs errichtet wurde, als französisches Kulturerbe klassifiziert werden könnte?

Die Studie orientiert sich am Ansatz der *grounded theory* (vgl. Strauss: 1994). Der Inhalt des transkribierten Korpus wird durch induktiv gebildete Kategorien untersucht. Durch Vergleiche innerhalb der Stichprobe und der Teilstichproben untereinander werden die Daten nach qualitativen Kriterien analysiert. Dabei bedienen wir uns der Technik der qualitativen Inhaltsanalyse und orientieren uns an den Arbeiten von Mayring (2008).

### 3 Die ‚deutschen‘ Elemente in der Neustadt

Drei Kategorien kristallisierten sich in der Analyse mit Blick auf die erste Frage heraus. Es sind vor allem die Architektur und die urbane Struktur, die von den Probanden als ‚deutsche‘ Aspekte mit der Neustadt in Verbindung gebracht werden. Weitere Bezüge werden aufgrund des historischen Kontextes und mit Verweis auf die Bewohner des Stadtteils hergestellt. 16% der Stichprobe, 13 von 80 Befragten, konnten keine ‚deutschen‘ Charakteristika in der Neustadt identifizieren.

#### Architektur

Die Architektur und die urbane Struktur der Neustadt scheinen bei den Probanden deutlich Assoziationen mit ‚deutschen‘ Aspekten hervorzurufen. Diese lassen sich in drei Unterkategorien unterteilen: Konkrete Beschreibung der Architektur, Vergleich mit andern Städten, Nennung von bestimmten charakteristischen Stilen.

Die Architektur in der Neustadt wird mit folgenden Begriffen beschrieben: „*imposante*“, „*carrée*“, „*solide*“, „*grande*“, „*massive*“, „*costaude*“. Die Aussage einer Passantin verdeutlicht diesen Blickpunkt: „*on voit que ce sont des murs bien solides, bien costauds*“ (B 21<sup>2</sup>). In einem weiteren Zitat wird die Abgrenzung zu anderen Stadtteilen verdeutlicht: „*C’est au niveau de l’architecture*

---

<sup>1</sup> Aufgrund der wechselseitigen Einflüsse in der Architektur und der Stadtplanung zwischen Frankreich und Deutschland im 19. Jahrhundert und der Beteiligung elsässischer und französischer Architekten bei der Konstruktion des Stadtteils, kann die Architektur der Neustadt nicht ausschließlich als ‚deutsches‘ Kulturerbe angesehen werden.

<sup>2</sup> Die Zahlen Verweisen auf die befragten Passanten. „B 21“ bezieht sich demnach auf die 21zigste Passantin, die vor den *Bains municipaux* befragt wurde.

[...], *c'est un peu carré comme ça, assez imposant, voilà, c'est un autre style je pense*“ (B 24). Neben der Beschreibung der Beschaffenheit der Gebäude, verweisen die Passanten und Passantinnen in ihren Beiträgen auch auf die urbane Struktur: „*Cette structure, comment il est construit, ça fait un peu allemand je trouve*“ (P 10). Folgende Aspekte werden in diesem Zusammenhang hervorgehoben: „*la grandeur des voies*“ (F 15); „*le côté rectiligne*“ (P 12); „*ses grands axes*“ (P 13).

Die Umfrageteilnehmer stellen Verbindungen zwischen der Neustadt und ‚deutschen‘ Aspekten auch über den Vergleich mit anderen Städten außerhalb Frankreichs, in Zentraleuropa und vor allem in Deutschland her. Das Zitat einer Passantin verdeutlicht dies: „*Vous avez ce style de bâtiments aussi bien à Vienne, à Budapest, à Prague et vous le retrouvez à Strasbourg*“ (P 19). Für eine in Deutschland geborene Informantin liegt der Vergleich nahe: „*à la vue déjà, [...] je suis née à Berlin et ça ressemble à certains quartiers à Berlin*“ (P 21). Aber auch die Straßburger sehen Parallelen zu deutschen Städten: „*j'ai visité Baden-Baden et j'ai pu voir que c'était le type d'architecture qui est allemand, hein, c'est classe [...] et on sent que c'est un quartier allemand*“ (B 27).

Wenige Teilnehmer assoziieren die Neustadt mit ‚deutschen‘ Elementen aufgrund der architekturgeschichtlichen Epoche des Historismus und ihrer charakteristischen Stile: „*ça s'inscrit dans l'architecture en vogue à cette époque, alors il y a certains bâtiments qui sont de style néo, par exemple l'immeuble à Gallia, c'est néo-renaissance allemande, d'autres sont néo-gothiques*“ (P 2). Weitere Passantinnen erkennen „*le style typique historiciste de cette époque*“ (P 19) und „*l'architecture de certains bâtiments en particulier, qui sont néo-gothiques*“ (F 21).

### Historischer Kontext

Der Erbauungskontext spielt bei der Wahrnehmung des Viertels eine zentrale Rolle. Auf die Frage nach dem ‚deutschen‘ Charakter der Neustadt erwähnen die Passanten in ihren Antworten den geschichtlichen Aspekt. Dieses Assoziationsmuster scheint logisch zu sein: „*parce qu'il [le quartier] a été construit par les Allemands*“ (P 2). Auch wenn die unterschiedlichen politischen Phasen Straßburgs von den Befragten nicht immer korrekt eingeordnet werden, hat der Entstehungskontext Relevanz: „*j'imagine que des bâtiments étaient construits pendant une période où l'Alsace était aux Allemands*“ (B 6). Ein weiteres Zitat verdeutlicht diesen Zusammenhang: „*déjà toute l'histoire qu'il y a eu par rapport à l'Alsace et les différentes phases de chacune des deux nations*“ (P 8).

### Die Bewohner der Neustadt

In eine dritte Kategorie fallen die Antworten, in denen die Bewohner der Neustadt bei den Informanten Assoziationen mit ‚deutschen‘ Aspekten hervorrufen

Die Äußerungen, in denen diese Tatsache erwähnt wird, sind jedoch nicht sehr zahlreich und wenig differenziert: „*Alors-là, je ne sais pas, les personnes qui parlent allemand, enfin, les magasins surtout*“ (P 26); „*ce sont plutôt les habitants*“ (F 5).

#### 4 Die Charakteristiken der Neustadt

Deutlich wiederkehrende Muster ergeben sich in der Umfrage auch hinsichtlich der zweiten Frage. Als Lieblingsplätze werden häufig Parkanlagen genannt: *parc des Contades, Orangerie, parc de la Citadelle, jardin botanique*. Die Passanten identifizieren Grünflächen, wie sie im mittelalterlichen Stadtkern weniger vorzufinden sind, als deutliche Vorzüge des Stadtteils: „*le côté vert, je trouve ça assez reposant*“ (P 12); „*plantation des arbres et des parterres*“ (P 18); „*très bien desservi et fleurie en même temps*“ (B 14). Breite Straßen, viel Platz und schöne Sichtachsen sind weitere Aspekte, die innerhalb der Neustadt als Qualitäten identifiziert werden. Es herrscht eine Atmosphäre, die mit folgenden Begriffen beschrieben wird: „*convivial*“ (P 10), „*plus tranquille que le centre-ville où il y a la foule [...], des touristes que ça soit au moment de Noël ou en été*“ (P 21).

Die befragten Passanten und Passantinnen vermeiden ihren Aussagen nach sehr wenige Orte innerhalb der Neustadt. Zum einen wird das Bahnhofsviertel aus Gründen der Sicherheit von einigen wenigen Teilnehmern und Teilnehmerinnen – wenn es geht – umgangen. Zum anderen geben einige Passantinnen an, dass sie der *avenue des Vosges* und dem *place de Haguenau* aufgrund des starken Verkehrs fern bleiben.

#### 5 Die Wahrnehmung der Architektur am Beispiel von drei emblematischen Gebäuden

Die unterschiedliche Wahrnehmung der drei genannten Gebäude verweist auf den einzigartigen Charakter der jeweiligen Bauwerke.

*Palais du Rhin* – Der ehemalige Kaiserpalast



Abb. 2: *Palais du Rhin* © J.Dahm

Fritz-Gerd Mittelstädt (1989: 75) beschreibt die Bedeutung des nach Plänen von Hermann Eggert errichteten Gebäudes emphatisch: „Durch reichen plastischen Schmuck [...] und durch die betonte Lage innerhalb der Neustadt wird dieser Kaiserpalast der eigentliche Mittelpunkt der Reichslandeshauptstadt Straßburg, in der er der Repräsentanz preußisch-deutscher Monarchie dient“.

Die nationalgesinnte Absicht der Architektur zeigt noch heute ihre Wirkung. Von den Befragten wird der Palast überwiegend als „*lourd*“, „*monumental*“, „*imposant*“, „*massif*“ und „*carré*“ beschrieben. Ein knappes Zitat spiegelt die Wahrnehmung vieler Passanten wieder: „*un peu lourde [...], mais voilà, c'est allemand quoi*“ (P 15).

Dieses ‚Deutsche‘ wird folgendermaßen definiert: „C’est de l’architecture allemande, donc les cariatides, pierres de taille, les sculptures de force, les colonnes, une architecture qui dégageait de la puissance et de la prestance“ (P 23). Der ‚deutsche‘ Charakter in der Architektur wird wie folgt beschrieben: „ça manque de légèreté [...], on sent que quelqu’un veut imposer“ (P 21). Der Anblick des Kaiserpalastes löst unterschiedliche Gefühle bei den Passanten und Passantinnen aus. Zum einen scheinen die Empfindungen eher negativ zu sein: „elle me fait plutôt peur son architecture, elle me rappelle une mauvais époque de l’Allemagne“ (P 5). Zum anderen löst der Anblick bei den Betrachtern neutrale oder positive Gefühle aus: „ça fait toujours un peu rêver [...], ça fait travailler l’imagination“ (P 15). Tatsache ist, dass der ehemalige Kaiserpalast im Vergleich zu den zwei anderen untersuchten Gebäuden deutliche Assoziationen mit ‚deutschen‘ Elementen bei den Probanden hervorruft.

### *Bains Municipaux* – Die städtischen Bäder



Abb. 3: *Bains municipaux* © J.Dahm

Die städtischen Bäder werden von den Informanten mit durchweg positiven Bezeichnungen beschrieben. Das Gebäude befindet sich an einer der Nahtstellen zwischen Alt- und Neustadt am *boulevard de la Victoire*. Der aus Breslau stammende Architekt Fritz Beblo orientierte sich bei der Planung der zwischen 1905 und 1910 im sogenannten ‚Heimatstil‘<sup>1</sup> errichteten Bäder an Elementen des Jugendstils und des Neobarock (Laroche 2000: 198). Die Probanden erkennen kaum Zusammenhänge zwischen dem Gebäude und ‚deutschen‘ Charakteristika. Zwei Zitate verdeutlichen dies. Ein Teilnehmer bezieht sich in seiner Aussage auf die sich im Inneren des Gebäudes befindenden römischen Bäder: „*c’est assez romain en fait*“ (B 22). Eine befragte Touristin wirkt überrascht: „*If I didn’t know, I wouldn’t say it’s German*“ (B 5). Im Vergleich zu den Repräsentationsbauten am *place de la République*, dem ehemaligen Kaiserplatz, wirkt das Gebäude oft weniger prunkhaft: „*c’est moins pompeux*“ (B 15). Die Emotionen, die beim Anblick der Bäder bei den Betrachtern erweckt werden, sind durchweg positiv: „*C’est un bâtiment plaisant*“ (B 22); „*il a du charme*“ (B 24); „*ça donne envie de rentrer dedans*“ (B 23).

---

<sup>1</sup> Architektonischer Stil des Späthistorismus, der eng mit dem Namen Fritz Beblo verknüpft ist. Zu den unterschiedlichen Ausprägungen des Heimatstils zählen unter anderem auch das Fachwerk oder das Schweizerhaus. Bei der Planung der städtischen Bäder stand die visuelle Integration in den urbanen Raum im Vordergrund.

*Palais des fêtes* – Das ehemalige Sängershaus



Abb. 4: *Palais des fêtes* © J.Dahm

Der dritte untersuchte Bau ist der *Palais des fêtes*. Er befindet sich nahe der *avenue des Vosges*, an der Kreuzung des *boulevard Clémenceau* und der *rue Sellenick*. Die Architekten Müller und Kuder erstellten die Pläne. 1903 wurden die Bauarbeiten abgeschlossen. Die Architektur des Gebäudes verbindet Elemente des Jugendstils, der Gotik und der Renaissance (Georges/Klein 2011: 2). Ähnlich wie bei der Befragung vor den städtischen Bädern sehen die Passanten hier keine Verbindung zu Deutschland oder deutscher Architektur. Alle Beschreibungen verweisen auf eine positive Wahrnehmung des ehemaligen Sängershauses, ohne die Architektur genauer zuzuordnen: „*magnifique*“ (F 18), „*fantastique*“ (F 20), „*merveilleux*“, „*beau*“, [...] „*prestigieux*“ (F 2). Der Anblick des *palais des fêtes* erweckt Emotionen: „*ses fenêtres rappellent à la mémoire des fables des enfants, des châteaux*“ (F 20); „*ça reste un élément agréable du quartier*“ (F 25).

Nach einem Vergleich der Stichproben untereinander lässt sich feststellen, dass die ‚deutschen‘ Elemente für die 80 befragten Personen am deutlichsten am *pla-*

*ce de la République*, beziehungsweise vor dem *Palais du Rhin* wahrnehmbar sind. Es scheinen die Nähe und die Präsenz der offiziellen Repräsentationsbauten im historischen Stil zu sein sowie ihre Organisation rund um den Platz, die starke Assoziationen mit ‚deutschen‘ Charakteristika auslösen. Die unmittelbare Umgebung des Ortes der Befragung und nicht allein die Architektur der einzelnen Gebäude haben einen großen Einfluss auf die Wahrnehmung der Neustadt und lösen unterschiedliche Assoziationen aus. Während eine Verbindung zu ‚deutschen‘ Aspekten am *place de la République* zum Vorschein kommt, ist dies vor den *Bains municipaux* und dem *Palais des fêtes* nicht der Fall. Die Bäder befinden sich an einer Nahtstelle zwischen Alt- und Neustadt, ‚deutsche‘ Elemente werden nicht wahrgenommen. Mit Blick auf die Stichprobe, die vor dem ehemaligen Sängershaus befragt wurde, wird ein weiteres Phänomen deutlich. Die umliegenden Gebäude und ihre Architektur erinnern die Befragten eher an den „*style haussmannien*“ (F 13) und die „*belle époque parisienne*“ (F 13). An diesem Ort zitieren die Passanten sehr häufig den Jugendstil, „*art nouveau*“ (F 13). Letzterer wird ausschließlich mit Frankreich in Verbindung gebracht: „*il ne fait pas penser à un style allemand*“ (F 13).

## 6 Die Meinungen der Passanten zur UNESCO-Klassifizierung der Neustadt

Das letzte in der Befragung angesprochene Thema betrifft die UNESCO-Bewerbung, die momentan von der Stadt Straßburg bearbeitet wird. Alle Beteiligten sprechen sich deutlich für den Erhalt, den Schutz und die Klassifizierung der Neustadt als UNESCO-Weltkulturerbe aus. Als erkennbaren Grund für diese Einstellung betonen die Probanden den europäischen, geschichtlich bedingten und interkulturellen Kontext Straßburgs. Architektonische Aspekte werden in diesem Zusammenhang allerdings nicht erwähnt: „*surtout à l'époque de l'Europe*“ (F 4) ; „*c'est très bien parce qu'elle [l'inscription] met en avant justement sa double culture*“ (F 26) ; „*ça fait partie de notre histoire, il n'y a pas de dichotomie entre l'Allemagne et la France [...] plutôt une belle ouverture d'esprit, en tout cas une belle démarche*“ (BM 22).

## 7 Sprachliche Aspekte der Beschreibungen der Neustadt und ein Vergleich der unterschiedlichen Sprachen: Französisch, Englisch, Deutsch

Die Begriffe, die bei der Beschreibung der als ‚deutsch‘ wahrgenommenen Elemente der Architektur in der Neustadt von den Probanden verwendet werden, lassen sich in lexikalische Felder einordnen. Der ‚deutsche‘ Charakter der Neustadt generell – und der Architektur des *Palais du Rhin* im Speziellen – drückt sich überwiegend in Adjektiven aus, die sich einem bestimmten Wort- und Bedeutungsfeld zuordnen lassen: „*lourd*“, „*imposant*“, „*carré*“, „*massif*“,

„pompeux“, „monumental“, „grand“, „droite“, „large“.... Diese lexikalischen Einheiten erinnern an stereotypenhafte Darstellungen des ‚deutschen‘ Charakters. Die Studie hat gezeigt, dass die Wahrnehmung der *Bains municipaux* und des *Palais des fêtes* – diese Gebäude werden nicht mit ‚deutschen‘ Elementen in Verbindung gebracht – auf (überwiegend positiv konnotierte) Begriffe verweisen, die einem anderen Wortfeld zugeordnet werden müssen: „magnifique“, „fantastique“, „merveilleux“, „beau“, „prestigieux“, „charme“.

Ob dieser Trend auch für die Wahrnehmung der Touristen und ihre Beschreibungen im Englischen und im Deutschen gilt, kann aufgrund der geringen Zahl der Interviews, die in diesen Sprachen durchgeführt wurden, noch nicht bestätigt werden. Erste Tendenzen zeichnen sich allerdings ab. Die Architektur in der Neustadt wird von einem deutschen Teilnehmer (P 3) als „schwer“, „imposant“, „aufwendig“ und „mächtig“ beschrieben. Diese Begriffe lassen sich deutlich dem ersten oben erwähnten Bedeutungsfeld zuordnen. Die Beschreibungen der urbanen Struktur des Stadtteils weisen ebenfalls Parallelen mit den französischen Begriffen auf: „er wirkt größer und die Straßen sind breiter“ [als in der Kernstadt] (P 3). Der *Palais du Rhin* wird im Deutschen – wie auch im Französischen – als „imposant“ (P 3) beschrieben. Die *Bains municipaux* hingegen werden als „schön“ (BM 2) wahrgenommen.

Die Beschreibungen des Stadtteils und seiner Architektur in den in englischer Sprache durchgeführten Interviews, scheinen sich zum Teil mit denen der Straßburger Bevölkerung zu decken. Das folgende Zitat verdeutlicht diesen Aspekt: „the architecture is very different from other parts in France“ (BM 5). Die Probandin begründet ihre Aussage: „because Germany is organised and clean, German architecture is always in a good state“ (BM 5). In den Erklärungen zeigt sich wieder die Tendenz, die Beschaffenheit der Architektur auf vermeintlich typisch ‚deutsche‘ Charaktereigenschaften zurückzuführen. Allerdings decken sich die englischen Begriffe nicht mit dem oben untersuchten Wortfeld der Adjektive zur Beschreibung der ‚deutschen‘ Architektur. Sie sind semantisch neutral bzw. positiv besetzt: „clean“, „quiet“, „safe“ (BM 5).

Aufgrund der ungleichen Verteilung der in den Interviews verwendeten Sprachen sind diese Tendenzen nicht repräsentativ. Weitere Umfragen – z.B. ausschließlich mit Touristen – müssten durchgeführt werden, um einen Vergleich der Beschreibungen in den verschiedenen Sprachen fruchtbar zu machen. Die bisherige Untersuchung der Unterschiede und Äquivalenzen zwischen den verschiedenen Sprachen zeigt, dass die Beschreibungen der Architektur auf Heterostereotypen verweisen. In der Umfrage wurden keine Kriterien zur Beschreibung des vermeintlich ‚deutschen‘ Charakters vorgegeben, sodass die Ergebnisse verdeutlichen, welche Vorstellungen unterschiedliche Gruppen (Franzosen, Elsässer, Deutsche...) von der Neustadt und der ‚deutschen‘ Architektur haben.

Das Verhältnis der Straßburger Bevölkerung und der Passanten zu den baulichen Hinterlassenschaften aus der Kaiserzeit ist eng mit dem jeweiligen Verständnis des ‚Eigenen‘ und des ‚Fremden‘ verknüpft. Bei der Wahrnehmung der Architektur spielen zum einen sichtbare und ästhetische Kriterien eine Rolle: Die Formensprache des Kaiserpalastes in Straßburg wird noch heute als „wichtig“, „imposant“ und „fremd“ empfunden. Einzelne Bauten, wie die *Bains municipaux* werden hingegen nicht selbstverständlich als ‚fremd‘ oder ‚deutsch‘ wahrgenommen. Andererseits bestimmen nicht sichtbare, zum Teil im kollektiven Gedächtnis verankerte Repräsentationen und kulturhistorische Aspekte – wie z.B. die Kenntnisse über den Erbauungskontext, die geschichtliche Verflechtung mit dem ‚Anderen‘, die Auseinandersetzung mit dem ‚Erbe‘ – die Kollektivvorstellung, die den Diskurs über den Raum dominiert.

## 8 Fazit

Die Vorliegende Studie untersuchte die Wahrnehmung der Neustadt und ihrer Architektur durch die Bewohner Straßburgs und die Passanten. Folgende Ergebnisse können festgehalten werden: Bei der Beschreibung der als ‚deutsch‘ erkannten Architektur bedienen sich die Befragten eines Vokabulars, das eng mit den Repräsentationen und Stereotypen, die auf ein ‚Deutschtum‘ im Allgemeinen verweisen, verknüpft ist. Diese Tendenz lässt sich auch bei den in deutscher und englischer Sprache durchgeführten Interviews erkennen. Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass die Probanden dem Stadtteil gewisse Qualitäten anerkennen: großzügige urbane Struktur, Nähe zum Stadtzentrum, Ruhe vor Touristenströmen und vor allem die vielen Grünflächen und Parkanlagen. Die Art und Anzahl der ‚deutschen‘ Elemente in der Architektur, wie sie von den befragten Passanten genannt werden, unterscheiden sich signifikant, je nachdem, wo die Befragung durchgeführt wurde. Die unmittelbare Umgebung scheint eine bedeutende Rolle für die Wahrnehmung der Neustadt generell zu spielen, die sich die Passanten auf sehr unterschiedliche Weise vorstellen. Das Zusammentreffen der deutschen und französischen Kultur in der elsässischen Hauptstadt wird betont und die Befragten verweisen auf den geschichtlichen, interkulturellen Kontext. Es ist zu vermuten, dass ihr Wissen um die bauliche Umgebung und ihre Repräsentationen zur Architektur und Kultur des Anderen ihren Blick, bzw. ihre Aussagen beeinflussen. Die Wahrnehmung der Neustadt durch die Straßburger Bevölkerung wird momentan in einer weiterführenden soziolinguistischen Studie im Rahmen von quantitativen und qualitativen Ansätzen erforscht, wobei linguistische Untersuchungen der Diskurse in den Mittelpunkt rücken werden.

## Bibliographie:

- Communauté urbaine de Strasbourg (Hg.) (2013): Strasbourg. Un patrimoine exceptionnel. De la Grande-Île à la Neustadt, Lyon: Lieux Dits.
- Dahm, Johannes (2012): Die Neustadt in Straßburg: Spuren einer architektonischen Intervention zwischen 1871 und 1918 und deren Wirkung auf die lokale Bevölkerung von heute, (Unveröffentlichte Masterarbeit). Strasbourg: Universität Strasbourg.
- Fisch, Stefan (2002): „Das Elsass im deutschen Kaiserreich (1870/71-1918)“, in: Erbe, Michael (Hg.): *Das Elsass. Historische Landschaft im Wandel der Zeiten*, Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. 116-122.
- Georges, E. / Klein, E. (2011): „Palais des Fêtes. La Renaissance. Action patrimoine“, online auf dem Portal: [http://www.archi-strasbourg.org/images/20111204PalaisFetes/PdF-Palais\\_des\\_fetes\\_exposition\\_111108-Plaquette.pdf](http://www.archi-strasbourg.org/images/20111204PalaisFetes/PdF-Palais_des_fetes_exposition_111108-Plaquette.pdf) (zugegriffen am 2.4.2012).
- Laroche, Didier (2000): „L'architecture de Fritz Beblo (1872-1947), Stadtbaumeister à Strasbourg“, in: Rapetti, Rodolphe (Hrsg.): *Strasbourg 1900. Naissance d'une capitale*, Paris: Somogy, S. 192-200.
- Lauton, Edith (2013): *Grande-Île et Neustadt: les influences croisées d'un patrimoine exceptionnel*, La Mission Patrimoine, Direction de la Culture, Ville et Communauté urbaine de Strasbourg, © Ville de Strasbourg, janvier 2013. Online, zugegriffen am: 17.01.2015: [http://www.en.strasbourg.eu/uploads/docs/grande\\_ile\\_neustadt\\_influences\\_croisees.pdf](http://www.en.strasbourg.eu/uploads/docs/grande_ile_neustadt_influences_croisees.pdf).
- Mayring, Philipp (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Mittelstädt, Fritz-Gerd (1989): „Die Straßburger Neustadt – eine siedlungsgeographische Interpretation als Beitrag zur historisch-politischen Ikonologie der historischen Stadtgestalt des ausgehenden 19. Jh.“, in: Maier, Jörg (Hg.): *Probleme der Regionalstruktur Frankreichs, Arbeitsmaterialien zur Raumordnung und Raumplanung*. Heft 70. Universität Bayreuth. Lehrstuhl für Wirtschaftsgeographie und Regionalplanung, Bayreuth: Verlag der Universität Bayreuth, 69-89.
- Nohlen, Klaus (2013): „Regards sur l'architecture et l'urbanisme à Strasbourg au temps de Reichsland“, in: Communauté urbaine de Strasbourg (Hg.): *Strasbourg. Un patrimoine exceptionnel. De la Grande-Île à la Neustadt*, Lyon: Lieux Dits. 21-25.
- Strauss, Anselm L. (1994): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, München: Wilhelm Fink Verlag.
- Windisch, Uli (2003): „Représentations sociales, sociologie et sociolinguistique. L'exemple du raisonnement et du parler quotidiens“, in: Jodelet, Denise (Hg.): *Les représentations sociales*, Paris: PUF, 187-205.

### **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

**Véronique LEMOINE,**  
Université de Lille 3  
**Dominique MACAIRE**  
Université de Lorraine

### Le plurilinguisme en herbe, un atout pour l'école maternelle ?

Une journée d'étude « Ma langue, nos langues : le plurilinguisme en herbe à l'école maternelle » s'est déroulée à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de Lorraine (ÉSPÉ, site de Maxéville) le 10 juin 2015. Elle s'appuie sur les résultats du projet pluridisciplinaire et pluri-catégoriel KIDILANG, porté par le Plan Nord-Est, mené dans les trois dernières années dans les ÉSPÉ de Lorraine et de l'Académie de Strasbourg, avec le soutien des laboratoires ATILF, INTERPSY et LISEC de l'Université de Lorraine et du laboratoire ICAR de l'Université Lyon 2, en partenariat avec la DSDEN de Meurthe et Moselle et le CASNAV-CAREP de l'Académie de Nancy-Metz. L'enjeu de la journée d'étude qui a réuni plus de 70 personnes était de contribuer au développement de perspectives plurilingues en éducation et en formation par des échanges entre les chercheurs, les enseignants, les conseillers pédagogiques et les étudiants des ÉSPÉ du Nord-Est.

La Journée d'Étude portant sur les très jeunes enfants, leurs langues et leurs identités plurielles, le « plurilinguisme en herbe » à l'école maternelle, comportait trois axes :

la circulation des langues et l'appropriation du français par les très jeunes enfants allophones dans le contexte institutionnel de la classe et de l'école ;

les représentations de la diversité linguistique et culturelle des enseignants de l'école maternelle, les pratiques professionnelles qu'ils privilégient avec les enfants allophones, les liens école-familles ;

la formation des professionnels en charge de très jeunes enfants dont le français n'est pas la langue de la maison.

Les interventions des contributeurs se sont articulées autour de ces trois axes, encadrés d'une ouverture de la journée d'étude et d'une synthèse prospective par Dominique Macaire, responsable du projet. Trois interventions ont permis d'enrichir les débats autour de l'axe 1 (Séverine Behra, Université de Lorraine ; Rosemarie Tracy, Université de Mannheim ; Rita Carol, Université de Strasbourg). Trois interventions ont favorisé des regards croisés sur la thématique de l'axe 2 (Gilles Brougère, Université de Paris 13 ; Youssef Tazouti et Annette Jarlégan, Université de Lorraine ; Catherine Bertolotti, CASNAV-CAREP et Daniel Rubenach, ÉSPÉ de Lorraine). Enfin, une intervention a évoqué la ques-

tion de la formation des enseignants dans l'axe 3 (Latisha Mary, Université de Lorraine et Andrea Young, Université de Strasbourg).

L'ouverture de la journée d'étude par Dominique Macaire (Université de Lorraine) a permis de mesurer l'évolution des enjeux liée à la recherche sur les plurilinguismes à l'école. On relève fort peu de recherches qui ont questionné cette thématique à l'école maternelle, notamment sous l'angle des pratiques des enseignants et du quotidien communicatif des enfants dont le français n'est pas la langue de la maison. La clôture de la journée a pris la forme d'un propos discuté par Dominique Macaire pour interroger le plurilinguisme en herbe en tant qu'atout ou obstacle à l'école maternelle.

1. La circulation des langues et l'appropriation du français par les très jeunes enfants allophones en contexte institutionnel

**1.1. Séverine Behra (Université de Lorraine)** a présenté la recherche Kidilang en tant que recherche qualitative légitime dans un espace encore peu occupé par cette question. Elle part des difficultés rencontrées par les enseignants et les enfants dans l'accueil d'un public vulnérable, les enfants allophones dans les écoles maternelles. Les questions s'articulent autour de la participation de ces enfants à la socialisation préconisée : quel environnement favorable rencontrent-ils ? Comment les enseignants gèrent-ils les diversités dans leur communication avec enfants et familles ?

Dans son exposé présentant le projet Kidilang, S. Behra a présenté les acteurs pluri-catégoriels, chercheurs de disciplines diverses (sciences du langage, sciences de l'éducation, psychologie) et conseillers pédagogiques, réunis autour d'un projet interrégional en Alsace et en Lorraine. Des techniques telles que le *brainstorming* ou le *brainbloom* (regroupement d'idées autour d'un sujet central) ont été utilisées lors de travaux de *focus groups*. Les chercheurs ont constitué des corpus, certains discursifs, d'autres textuels (captations vidéos, entretiens à chaud avec enseignants, mais également entretiens d'auto-confrontation, focus groups, transcriptions, fiches à dimension sociolinguistique sur les établissements, les classes, et les enfants, données collectées par des étudiants de Master MEEF). Les élèves étaient filmés dès leur arrivée à l'école le matin afin d'apprécier le temps réel dans l'école et pas seulement en classe, le souhait des chercheurs étant d'avoir une vision d'ensemble sur la matinée de l'enfant-écolier en classe maternelle.

La recherche en cours amène à de premiers résultats présentés par S. Behra :

L'enfant allophone parle peu pendant les activités formelles dirigées par l'enseignant, il se met en retrait de la classe ;

L'enfant parle plus occasionnellement dans les situations informelles avec l'enseignant, avec ses pairs, quand il développe une affinité/relation avec eux ;

L'enfant est réactif et fait montre d'une attitude positive au regard de l'enseignant. Il ne développe pas une grande variété de langage, il en reste à des formes simples. Il n'apprend pas à communiquer en fonction de ses interlocuteurs ;

L'intervenante prend 3 enfants comme exemples :

Le premier se nomme Issa : souvent seul, le regard vide, il ne parle jamais. S'il est interpellé, il hoche la tête. C'est un enfant dit « mutique », ce qui n'est pas une caractéristique spécifique de l'allophone. L'enseignant est démuni, puisque l'enfant ne parle pas. L'enseignant ne repère pas les divers modes de communication de l'enfant et survalorise le langage.

La seconde s'appelle Seyma : elle cherche le contact. Elle a besoin de la présence adulte. En groupe, elle suit, et répond aux tâches demandées. L'enseignant la trouve active et aimerait la voir parler. Cette petite fille lui semble intégrée, puisqu'elle participe aux activités collectives (chansons, sport) ;

Enfin, voici Vadis, plus démonstratif, qui veut parler. Sur la photo qu'il commente à son enseignante et à ses copains de classe, il est déguisé en Spiderman ; il utilise beaucoup de gestes pour se faire comprendre lorsque les mots ne suffisent pas. Son enseignante dit de lui qu'il a du caractère et sait se faire entendre et comprendre avec des phrases simples, voire plus longues et riches en tête à tête, même s'il ne parle pas vraiment français. Il est pro-actif.

Ces trois cas révélateurs donnent à voir des discours peu complexes et des comportements liés à des paramètres divers dont le langage n'est que l'un de ceux identifiés dans la recherche. Les chercheurs réfléchissent à des indicateurs spécifiques à l'enfant, liés à son contexte, à sa biographie langagière et identitaire et aux postures de ses parents vis à vis des langues, du français et de l'école.

Dans sa conclusion, Séverine Behra a envisagé des interventions en FI Master MEEF 1<sup>er</sup> degré et des interventions en FC pour mieux comprendre et gérer l'hétérogénéité des classes qui n'est pas prioritairement linguistique et culturelle selon les apports de Kidilang.

**1.2. Rosemarie Tracy (Université de Mannheim)** a présenté l'apprentissage des langues comme un processus de reconstruction. Elle a fait référence à la réaction de l'Allemagne après PISA et à l'émergence de l'intervention en tant que « *Volkssport* » (sport populaire) dans ce pays. A partir de quelques exemples : « *Wer kein Deutsch spricht, soll gehen* » (Celui qui ne parle pas allemand doit s'en aller), slogan se présentant sans application aux citoyens européens, « *Mehrsprachigkeit muss kein Manko sein* » (Il ne faut pas que le plurilinguisme soit un manque), R. Tracy a souligné les traces discursives négatives

vis-à-vis du multilinguisme et fait prendre conscience de tensions entre les finalités de l'Europe et les réalités migratoires : d'une part, on célèbre la diversité linguistique et, en même temps, on exprime des réserves quant aux langues des migrants. Les bi- ou plurilingues entreraient dans des normes qu'elle qualifie d'impropres.

Elle a rappelé que le plurilinguisme n'est pas la possession d'un lexique en double, ni de capacités égales pour chacune des langues apprises. R. Tracy a montré l'usage du jeu trilingue et l'usage de trois langues dans un fax « *Bonjour our lieber Darril ...* », message du citoyen global selon elle. A ses yeux, la combinaison des langues est possible pour les enfants, même très jeunes, et représente une ressource stylistique, comme le montre Hannah, 2 ans et demi : « *I'm trying again, oh geht's nicht, now try again ...* ». R. Tracy s'est également intéressée aux possibles asynchronies du bilinguisme, en raison par exemple de la préférence de l'enfant pour l'une des langues. Cependant, la séparation précoce des langues n'exclut pas l'interaction/l'interférence et les phases de *mixing* permettent le développement de compétences métalinguistiques. R. Tracy a ensuite relaté diverses recherches qui montrent que la L2 chez les enfants ne se construit pas comme chez les adultes. Elle a rappelé que l'apprentissage d'une langue nécessite du temps et que certains aspects d'une langue ont besoin d'être considérés comme essentiels (par exemple en allemand : l'importance des verbes). Lors de tests, les monolingues allemands sont surpassés par ceux qui apprennent l'allemand en L2 et sont bilingues.

La conclusion de Rosemarie Tracy a mis en évidence la qualification pour l'action d'équipes enseignantes (des *teams*) et non de multiplicateurs solitaires. Il faut prendre en compte la coopération avec les parents et la langue de la maison, mais aussi réduire le stress des enfants en utilisant les compétences déjà-là, comme la communication usuelle des enfants.

**1.3.** La présentation de **Rita Carol (Université de Strasbourg)**, en tant que membre du projet Kidilang, s'est intéressée au discours des acteurs en classe, avec les questions de l'acquisition de la langue de scolarisation et du développement intellectuel en lien avec la réussite scolaire. En tant qu'instrument social de communication, la langue participe à la construction de pensées et de connaissances. Langage et savoir sont inter-articulés : attribuer un nom à ce qu'on voit est un acte de conceptualisation et de structuration. C'est parce que l'expérience des choses se réalise dans un cadre conceptuel et rationnel que l'enfant peut développer des idées abstraites. L'idée ne préexiste pas au langage, elle se forme en lui et par lui. Les facteurs externes et internes du langage s'acquérant dans des pratiques sociales, l'enfant apprend à communiquer dans et par la communication, ce qui est un élément important pour le projet Kidilang. La régularité des structures émerge grâce à la répétition, et le langage va

s'adapter peu à peu à la norme. Les règles syntaxiques ne sont pas la condition préalable à la communication mais en sont le résultat. Il faut des expériences sociales dans une macro-structure organisée et routinière avec des interlocuteurs (pour le corpus de R. Carol, enseignants et élèves).

R. Carol a proposé un regard sur les classes ayant fait l'objet de captations vidéo. Pour elle, l'organisation sociale rigide (consigne ou question, réaction de l'élève, réaction de l'enseignant) fait obstacle au développement des compétences langagières. Les avantages de ce format favorisent une gestion rationalisée de la communication en classe par les enseignants. R. Carol a observé peu de mesures d'étayage en classe : l'enseignant annonce ce qu'il faut faire, comment et pourquoi, la plongée dans le bain de langue conduit alors à la noyade pour certains enfants. L'imitation sans compréhension représente pour certains une façon de s'en sortir. L'enseignant communique peu seul avec l'enfant allophone (2-3 minutes durant une matinée) et selon des pratiques récurrentes : discours identique à celui pour francophones, sans aide ni vérification ; approche très lexicale de l'apprentissage de la langue avec des constructions simples « Fais, prends », questions fermées avec oui ou non comme réponse, questionnement lexical du type « Qu'est-ce que c'est ça ? » avec correction immédiate. Selon R. Carol, cette pratique se veut une stratégie d'aide au décodage telle qu'on peut l'utiliser avec les enfants de 18 mois : répétition de phrase entière de type *rapid mapping*. L'enfant n'est pas sollicité dans l'échange en tant que personne, et l'on observe essentiellement son attitude réactive. Il en résulte des productions minimales, non soutenues (Carol, Macaire & Behra, 2014).

Rita Carol a relevé un grand contraste lorsque l'allophone parle avec un pair. La posture de l'enfant n'est alors plus réactive comme avec l'enseignant, et il initie de nombreux échanges. Il apparaît un plus grand éventail d'actes de langage, les énoncés se complexifient et se multiplient. L'échange dure et ne se limite pas à un énoncé ou deux.

Dans sa conclusion, Rita Carol a souhaité qu'une attention particulière soit portée sur le type d'injonction : « Réponds par une phrase entière », qui n'est pas authentique. Elle a proposé de multiplier les situations où l'enfant peut exprimer ses pensées et ses émotions. La communication entre pairs présente un champ fort riche et renvoie aux réflexions de François qui datent déjà de 1984. Il faudrait repenser les situations de communication en classe dans la formation des enseignants.

2. Les représentations de la diversité linguistique et culturelle des enseignants de l'école maternelle, les gestes professionnels qu'ils privilégient avec les enfants allophones, les liens école-famille

**2.1.** Dans son intervention « L'école maternelle française face aux diversités », **Gilles Brougère (Université Paris 13)** a proposé une approche ethnographique

de la classe, dans un jeu de surplomb. Dans ses travaux (Brougère & Rayna, 2015), la question des langues s'articule aux questions de la culture et des valeurs. Il s'agit de comprendre pourquoi la prise en compte de la diversité est difficile, d'accepter la diversité et ce qui vient de l'espace familial, sans généralisation. G. Brougère a présenté deux recherches comparées pour dessiner les spécificités structurelles sous-jacentes, l'une aux Etats-Unis, la recherche « CCB » (*Children Crossing Borders*) et l'autre interne au système français : crèche, école maternelle, jardin maternel parisien.

G. Brougère a fait référence à la recherche Valisette/Kinderkiste de l'OFAJ et à des investigations en classes maternelles parisiennes, pour comprendre « l'enfant confronté à la diversité des langues », notamment celles parlées à la maison et/ou entendues dont le nombre et la diversité sont impressionnantes. La réalité des langues diverses des enfants se trouve en tension avec une école obsédée par le français (objectif principal), et influencée par les textes institutionnels. G. Brougère est parti d'une scène dans une classe de petite section où l'enseignante refuse ce qui vient de la maison en cachant le T-Shirt d'un enfant qui attire le regard, mais « qui n'a pas sa place à l'école », selon cette professeure des écoles. Il en tire la conclusion que le principe de l'égalité – par soustraction - érode ce qui fait les différences. La diversité des langues entre en concurrence avec cette logique d'égalité.

G. Brougère a analysé des discours d'enseignants qui déclarent qu'ils ne peuvent pas donner de place aux langues qu'ils ne maîtrisent pas. Ce positionnement n'est pas forcément observable ailleurs d'après les recherches de G. Brougère aux USA ou en Grande-Bretagne dans la relation entre l'anglais et l'espagnol. L'auteur a souligné qu'il n'y a pas d'espace pour la singularité. Le discours du « On ne peut pas faire en classe une langue qu'un (seul) enfant de la classe maîtrise » est posé comme une évidence.

Puis G. Brougère a évoqué la place restreinte accordée aux parents dans l'école maternelle en France, notamment par rapport à d'autres pays comme l'Allemagne : il suggère des échanges, de faire connaître en classe ce qu'ils vivent, ce qu'ils sont et font. Il a pu constater qu'en France, la communication se fait à sens unique de l'école vers les familles, en reprenant notamment l'excuse de ne pas maîtriser la langue des parents. Mais les enseignants ignorent même parfois quelles sont les langues parlées à la maison.

G Brougère a ensuite considéré un élément inhérent aux textes prescriptifs français : transformer l'enfant en élève est un objectif structurellement inscrit dans l'école maternelle, dont la langue est un élément essentiel dans une visée universaliste. La consigne et le même travail pour tous mettent les enfants à égalité dans une pédagogie dirigée par l'enseignant où la langue de l'enfant n'a pas de place (ce que l'enfant comprend vite). Cette représentation structurelle relève du

mythe, alors que connaître les enfants tels qu'ils sont permettrait de traiter les inégalités.

La limitation des relations entre enfants en école maternelle (qui diffèrent en crèche, du jardin maternel, de la classe passerelle) valorise la relation adulte/enfants et l'organisation autour de tables, alors que développer la relation entre enfants permet à chaque enfant de s'exprimer, y compris dans sa langue de la maison. Les logiques des parents migrants sont de plus prises dans une forte tension : ils veulent que les enfants réussissent dans le pays d'accueil, et en même temps que les enfants continuent de communiquer avec des membres de la famille.

Gilles Brougère a conclu en posant comme indissociables les questions politiques et pédagogiques : il faut retraduire les valeurs dites républicaines, en même temps qu'existe la crainte du monstre « communautarisme », problème auquel s'ajoute un paradoxe nationaliste : qu'attend-t-on des Français qui vivent à l'étranger ? Il devient nécessaire d'interroger les relents de xénophobie, de moralisme et de nationalisme qui émergent de l'idéologie néo-républicaine (Boltanski, Le Monde 9 septembre 2009).

**2.2.** L'intervention suivante est menée par **C. Bertolotti** du **CASNAV-CAREP**, assistée de **Daniel Rubenach de l'ESPE de Lorraine**. Des captations numériques ont été réalisées dans le cadre de la recherche Kidilang, à partir desquelles les intervenants ont présentés quelques extraits vidéo qu'ils estiment pertinents pour la formation des enseignants.

Extrait 1 (4 min. 13) : Comment contextualiser l'arrivée de l'enfant ? La présentation s'appuie sur l'extrait d'un entretien avec un enseignant. La première phase présente le texte écrit d'un énoncé d'enseignant. Suit une pause pour susciter la réaction des enseignants suite à la lecture du texte. Il s'agit de propos sur Beatriz, enfant venue du Portugal et des relations avec les parents de cette dernière. Durant la pause, les enseignants échangent sur leurs pratiques, sur le cas présenté et proposent des pistes pour mieux accueillir un enfant dont le français n'est pas la langue de la maison. Vient ensuite un second extrait de l'entretien avec la même enseignante, une captation vidéo.

Extrait 2 (5 min. 20) : La relation à la langue et à la culture d'origine. Même enseignante et même schéma que précédemment.

Extrait 3 (5 min. 06) : Adapter son enseignement. Même enseignante et même schéma que précédemment.

C. Bertolotti justifie le choix des citations présentées, interprète les propos de l'enseignante filmée et suggère des pistes de réflexion pour la formation.

**2.3.** La co-intervention d'**Annette Jarlégan** et de **Youssef Tazouti**, tous deux chercheurs à l'**Université de Lorraine**, réfléchit sur les représentations des en-

seignants de maternelle sur le plurilinguisme (enquête en Alsace Lorraine). L'examen des croyances et des pratiques déclarées est mis en miroir avec deux séries de prédicteurs : les caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignants. Les chercheurs ont souhaité construire une problématique de recherche qui fasse le lien entre la question du plurilinguisme et les thématiques de l'efficacité professionnelle et de l'équité.

La question posée aux enseignants de 2 académies et 5 départements vise les problèmes posés par les formes d'hétérogénéité dans la gestion de la classe. L'instrument de mesure est un questionnaire (via le logiciel *LimeSurvey*, avec 254 réponses exploitables), traité de manière quantitative. Les résultats révèlent que la plupart des enseignants (66,5%) n'ont connu que l'acquisition du français en tant qu'enfant. Tout en accordant une importance à la dimension culturelle des langues, les croyances des enseignants valorisent modérément le plurilinguisme et leurs croyances sont définies par : l'usage de la langue de la maison en classe, le côtoiement des langues à l'école, l'offre d'enseignement en langues, la dimension culturelle des langues, l'apprentissage précoce des langues, les notions de compatibilité vs incompatibilité. Deux tendances extrêmes apparaissent entre un bilinguisme considéré comme un atout ou un handicap. Selon les résultats de cette recherche, l'ancienneté n'a pas d'impact, tandis que la formation initiale et la fréquentation actuelle d'une autre langue en ont un : de manière surprenante, les enseignants qui ont un contact actuel avec une autre langue ont un positionnement négatif quant au côtoiement des langues à l'école.

Les chercheurs ont ensuite examiné les pratiques déclarées : la tolérance à l'égard de langues étrangères en classe, le conseil aux parents pour l'acquisition du français, la valorisation de la langue, le manque d'outils et de stratégies face aux difficultés des allophones. Les pratiques déclarées semblent prendre peu en compte la diversité linguistique. Le lien avec les caractéristiques personnelles et professionnelles montrent l'impact de l'expérience de l'enseignant sur la tolérance à l'égard des autres langues et l'attention portée aux parents. Les enseignants de formation en sciences humaines se déclarent moins démunis face aux élèves allophones.

A. Jarlégan a discuté l'idée que les croyances influent (ou non) sur les pratiques déclarées. Les chercheurs notent le besoin d'introduire de nouvelles caractéristiques qui auraient un impact sur les croyances : milieu urbain, rural, pourcentage d'enfants allophones, zones d'éducation REP / pas REP ... On remarque, selon les chercheurs, que le bilinguisme est peu encouragé dans les salles de classe. Le lien croyances/pratiques déclarées est complexe et montre parfois des éléments contradictoires.

**2.4.** La co-intervention de **Latisha Mary (Université de Lorraine)** et **Andrea Young (Université de Strasbourg)** propose un point de vue à partir d'entretiens d'enseignants. Elle réfléchit aux besoins de formations des étudiants en tant que futurs enseignants. L'objectif affiché par les chercheuses est de donner un pouvoir d'action à ces étudiants en classe, ce pour quoi L. Mary et A. Young ont utilisé des données recueillies par l'équipe Kidilang. Elles ont retenu des entretiens filmés qui observaient les obstacles déclarés, les obstacles rencontrés à partir de ce que disent les enseignants au sujet des enfants, au sujet des familles, sur eux-mêmes. Par ex : « L'enfant se bloque, panique, panique ... ».

L'analyse de quinze entretiens montre d'un côté la bienveillance des enseignants, et en même temps des déclarations qui posent question : « Si les parents ne viennent pas aux réunions, c'est qu'ils ne s'intéressent pas à l'école ». Des obstacles apparaissent également par dans la communication des enseignants avec l'enfant. Les pratiques professionnelles déclarées par des enseignants dits chevronnés, révèlent aussi des recherches de solutions : répétition et reformulation, utilisation de gestes, valorisation de l'enfant, le rassurer physiquement.

Les contributrices se sont interrogées sur l'origine de ces pratiques et ont avancé l'hypothèse d'un certain regard enseignant. Par exemple, elles ont cité « l'enfant turbulent », étiquette que les enseignants assignent à un problème de caractère. Mais l'image renvoyée à l'enfant est ainsi parfois une vision déficitaire.

Les résultats permettent de comprendre les tensions sous-jacentes dans les discours des enseignants, comme par exemple l'invisibilité de la langue des enfants, ignorée ou mise en concurrence avec le français. Ou alors, la peur que le français soit mal appris à cause de l'autre langue (non connaissance des théories de l'interdépendance des langues entre elles, en référence aux travaux de Cummins à la fin des années 70). Enfin, la non transmission des langues de famille et l'influence des discours des enseignants « vu comme l'expert » sur les familles.

L'inventaire des attentes de formation des futurs enseignants fait apparaître le besoin de développer les approches de réflexivité, telles celles du *Language Awareness* (Hawkins, 1984) et de s'autoriser à utiliser la L1 comme tremplin vers la L2. Les intervenantes remarquent cependant que les enseignants se disent formés pour enseigner et non pour parler aux parents.

### 3. Conclusion

Une synthèse de la journée fut apportée par **Dominique Macaire (Université de Lorraine)**, qui est revenue sur le placement opaque du plurilinguisme quelque part sur une ligne qui va de l'atout à l'obstacle. Elle a interrogé le plurilinguisme en tant que « contradiction au royaume des Bisounours ». Dans ce royaume, « Tout le monde, il est en contact avec de nombreuses langues », pur bonheur, certes ! Mais tout le monde doit d'abord parler et apprendre le français selon les

textes de l'École maternelle. C'est là que se crée le premier fossé entre les enfants dont le français est la langue de la maison et les autres. Tous ne sont plus égaux face au plurilinguisme qu'ils portent pourtant en eux selon des modalités diverses.

Comme l'a confirmé la communication de R. Carol en regard des travaux d'A. Jarlegan et de Y. Tazouti, un habitus monolingue plus ou moins généralisé dans les classes s'oppose à un discours affiché favorable au plurilinguisme. La focalisation monolithique sur le français et une juxtaposition cumulative des langues dans l'école en France, de la maternelle à l'université, font problème. Les contacts entre les langues elles-mêmes manquent cruellement, les échanges avec des langues minorées mais présentes dans l'école sont fréquemment refoulés.

Deux aspects ressortent : d'une part la méconnaissance par les enseignants de l'univers des enfants (de leurs langues, de leurs cultures, de la place de l'enfant dans leurs familles, de celle de l'école, etc.), et d'autre part le difficile étayage dans la construction du langage chez tous les enfants en contact avec plusieurs codes langagiers et culturels. D. Macaire a attiré l'attention sur la notion de « vulnérabilité » (notamment Gogolin & Lange, 2010), soulignant que l'école maternelle n'est pas favorable aux enfants qui n'ont pas les « bons » codes culturels, notamment en situations formelles en classe (Gaussel, 2014). Elle renvoie à une étude québécoise sur le développement des enfants à l'école maternelle (EQDEM, 2013) qui montre que les enfants vulnérables dans les compétences sociales cumulent souvent d'autres vulnérabilités de type affectif et cognitif.

En reprenant le propos de G. Brougère, D. Macaire évoque les valeurs qui soutiennent et guident les pratiques quotidiennes de la classe de maternelle ordinaire. L'écart entre l'illusion d'un « monde Bisounours » et le quotidien communicatif de la classe ne relève pas que du champ didactique et de la responsabilité des enseignants, mais met également en cause des paramètres sociétaux.

Revenant sur les aspects didactiques du plurilinguisme en herbe, D. Macaire propose de prendre en compte quatre domaines pour l'apprentissage des langues et du langage, à condition qu'ils soient corrélés entre eux de façon explicite. La langue renvoie à la notion d'usage social (Tomasello, 2003 ; 2009), donc d'outil, à celle de code, donc d'objet, aux tâches pour atteindre des objectifs d'apprentissage et participer à des activités de classe (notion de tâche scolaire selon Willis) mais aussi au développement d'un langage-classe, et enfin au sens en tant que part de la construction (Potts, & Moran, 2013). C'est dans l'articulation de ces quatre domaines que se joue la construction langagière au quotidien pour un enfant. Un enfant dont le français n'est pas la langue de la maison a d'autant plus besoin de relier ces domaines entre eux.

La gestion des langues entre elles chez les plurilingues révèle que le mode successif ne fait pas sens et que l'on utilise des « porte-manteaux structurels » (Montrul, 2008) pour passer d'une langue à une autre. Un certain degré

d'interaction entre les langues, inévitable, se manifeste sous forme de *code mixing* et non uniquement de *code switching*, ce que l'école maternelle pourrait au moins ne pas limiter, afin de faire interagir les langues entre elles, et ainsi les potentialiser.

D. Macaire a rappelé qu'une « vision cumulative » ou « hiérarchisée » des langues serait une erreur, face à une « vision holistique de la compétence plurilingue ». Le développement de la compétence plurilingue s'avère autrement fructueux que celui du développement successif de 2 langues, dans le sens où cette compétence conduit non pas à la maîtrise de 2 ou plusieurs langues, mais à une flexibilité cognitive plus grande : les enfants plurilingues disposent par exemple d'une attention sélective supérieure. Il semble cependant nécessaire, selon la chercheuse, de mieux cerner encore les contours de la compétence de petit « plurilingue en herbe », pour éviter l'espoir irréaliste de certains parents de très jeunes enfants polyglottes dès la maternelle. « Être plurilingue » ne veut pas dire « être polyglotte ». Et être un plurilingue en herbe se développe. D. Macaire souligne l'intérêt de donner des repères aux enfants dans le monde symbolique (imaginer, rêver, faire semblant), d'encourager la manipulation des langues et d'en développer la dimension non verbale, d'engager une pédagogie de la découverte. Il ne faut hésiter à confronter positivement les langues/cultures (cf. les résultats quantitatifs de l'étude menée par A. Jalégan et Y. Tazouti), et aller à l'encontre de toute stigmatisation.

D. Macaire suggère que l'on revisite la terminologie attachée à la compétence plurilingue dans les contextes actuels. Des recherches fécondes devraient mettre en synergie les sciences connexes pour traiter cette question complexe. Des méthodologies impliquées, prenant en compte les acteurs de la classe et les parents pour étudier le lien école/famille semblent ainsi incontournables. Les études de cas ne peuvent pas être qualifiées d'études modélisantes, mais elles peuvent renseigner sur des tendances à même d'orienter une recherche scientifique. Il est nécessaire à l'avenir de passer du « discours *sur...* » à « l'observation de pratiques avérées », et de croiser celles-ci avec des données quantitativement solides. Il y a intérêt à ce stade de la recherche à se rapprocher d'autres travaux, sur les handicaps par exemple, qui usent de la notion « d'inclusion ».

Pour conclure, Dominique Macaire a insisté sur le côté artificiel de la communication au quotidien dans la classe pour les enfants dont le français n'est pas la langue de la maison et dont les affects sont peu considérés. Elle a acté le fait que la notion de compétence interculturelle sera à questionner dans la phase prochaine des travaux de recherche, qui se poursuivront donc après Kidilang avec de nouvelles orientations, dans une région frontalière riche de ses différents contextes.

## Bibliographie de référence

- Brougère, G. & Rayna, (2015). *Petites enfance, migrations et diversités*. Bruxelles : Peter Lang.
- Carol R., Macaire D. & Behra S. (2014). « Acquisition of French as an additional language in multicultural preschool classrooms in France : A usage-based analysis of classroom interaction ». *Conference Early Language Learning – Theory and Practice*, Umeå Universitet, 12-14 juin 2014 (non publié).
- Cummins, J. (1979). « Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters », *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, 121-129.
- EQDEM (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle-2012*, Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives. Québec : Institut de la Statistique. 09/2013: <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/developpement-enfants-maternelle-2012.pdf>
- Gaussel, M. (2014). *Petite enfance : de l'éducation à la scolarisation*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°92. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=92&lang=fr>
- Gogolin, I. & Lange, I. (2010). « Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung ». In Fürstenau, S. & Gomolla, M. (dir.) (2010). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden : VS-Verlag.
- Hawkins, E.W. (1984). *Awareness of Language : An introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Montrul, S. A. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor*. Amsterdam : John Benjamins.
- Potts, D. & Moran, M. J. (2013). « Mediating multilingual children's language resources », *Language and Education*, 27:5, 451-468.
- Tomasello M. (2003). *Constructing a language - A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Tomasello M. (2009). « The usage-based theory of language acquisition ». In Edith L. Bavin (dir.). *The Cambridge Handbook of Child Language*, Cambridge : Cambridge University Press, 69-86.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Longman.

Amélie Camenisch, Guillaume Cossin, Léa Palau, Anaïs Preud'homme

Diversité et altérité : l'intelligence interculturelle au service de l'intégration  
Compte-rendu d'une journée d'études du 19 mai 2015 à Strasbourg

Cette demi-journée d'étude, entièrement organisée par les étudiants du Master 2 *Plurilinguisme européen et interculturalité*, a eu lieu le mardi 19 mai 2015 à la Maison Interuniversitaire des Sciences de l'Homme de l'Université de Strasbourg. Trois intervenants ont participé à cette manifestation scientifique, intitulée « *Diversité et altérité : l'intelligence interculturelle au service de l'intégration* », qui souhaitait préciser la définition de l'intelligence interculturelle et en mesurer les enjeux, autant d'un point de vue sociologique qu'économique, adoptant ainsi une approche pluridisciplinaire. En effet, le terme d'« intelligence interculturelle » provient du domaine du management interculturel et de la communication au sein des entreprises, avant que le concept n'évolue vers les champs de la psychologie sociale et de la sociologie, sous l'effet des interactions entre l'économie et les autres secteurs.

Michel Sauquet, enseignant à Sciences Po Paris, à l'Université Paris-Dauphine et spécialiste d'intelligence interculturelle, a inauguré la demi-journée en tâchant de définir cette notion complexe sous le titre « L'intelligence interculturelle : travailler au contact d'autres cultures ». Le concept pourrait par exemple trouver un ancrage dans le contexte social français actuel, au sein duquel le dialogue interculturel et l'acceptation des différences de l'Autre font régulièrement débat. La démarche d'intelligence interculturelle constituerait un moyen de pallier ces problèmes de communication entre des individus ou des groupes provenant de différentes cultures. Pour cela, il faut commencer par définir ce qu'est la culture, et Michel Sauquet en a donc proposé quelques définitions, tirées de travaux de chercheurs antérieurs. Là où Hobbes la définit comme un héritage, un patrimoine, un intellect, Edward T. Hall<sup>1</sup> voit la culture comme un ensemble d'habitudes acquises et de pratiques sociales, de règles tacites de comportement, ce qui fait référence à la notion d'*habitus* développée par Pierre Bourdieu. Michel Sauquet donne sa propre définition de l'intelligence interculturelle en tant que « démarche de veille, de vigilance et de curiosité, [...] une tentative de comprendre les logiques de ceux de nos partenaires de travail dont la culture, les modes de pensée, les façons d'agir, sont différents des nôtres ».

---

<sup>1</sup> Edward T. Hall *Le langage silencieux*. Paris : Seuil, 1984 pour la traduction française de *The Silent Language* 1959..

L'intelligence interculturelle n'est pas une simple « recette », mais un cheminement intellectuel qui compte trois étapes et nécessite un investissement personnel. La démarche requiert une prise de distance par rapport à notre vision de la culture ainsi qu'à nos préjugés. Afin de faciliter un tel questionnement, Michel Sauquet a élaboré en commun avec Martin Vielajus un outil d'analyse des situations multiculturelles intitulé « *Le culturoscope – Grille d'observation et d'analyse des contextes, des représentations et des pratiques socio culturelles* ». Le but des 130 questions que comprend cette grille est d'interroger non seulement ses propres représentations, mais également celles de l'Autre, via quatre grands axes : les visions du monde, les identités, les cultures professionnelles et organisationnelles et enfin le rapport à la langue et à la communication interpersonnelle. Par exemple, et dans l'ordre respectif des axes évoqués : axe 1. la perception du temps est-elle universelle ? Axe 2. Quelle est la vision de l'inégalité sociale dans une culture donnée ? Axe 3. La « valeur travail » est-elle la même pour un Japonais et un Suédois ? Axe 4. Dans quelle mesure la langue détermine-t-elle une personne ? Ce processus de questionnement sur les représentations et les pratiques, et de relativisation des différences aboutit à la composante de négociation socioculturelle, c'est-à-dire à une logique de résolution des conflits par la compréhension de l'Autre, afin de travailler ensemble à l'aide de méthodes communes. La « démarche d'intelligence interculturelle », applicable dans différents milieux, permettrait par exemple aux entreprises d'accroître leur productivité en employant la diversité à leur avantage. De la même manière, les milieux religieux pourraient s'en servir pour améliorer le dialogue en leur propre sein, et les milieux militaires, administratifs et de l'enseignement sont également concernés par ce besoin d'articuler différences culturelles et projets communs.

La deuxième intervention, d'Anne Bartel-Radic, professeure des Universités en Sciences de Gestion à Grenoble, « *Comprendre et développer les compétences interculturelles dans les entreprises* » a rappelé que la compétence interculturelle nécessite de la part de l'organisation l'acceptation du changement de sa culture. La compétence interculturelle individuelle au sein de l'entreprise pose ensuite le problème de la gestion, c'est-à-dire de la mobilisation de traits de personnalité, d'éléments cognitifs et comportementaux. Certains facteurs personnels peuvent être considérés comme des « déclencheurs » de la compétence interculturelle individuelle, comme les voyages, les études, ou l'environnement. Enfin, il faut tenir compte des interactions au sein d'équipes interculturelles et déterminer leur impact sur la performance des entreprises. Il s'agit de trouver le point d'équilibre entre des valeurs communes déterminées dans le contrat implicite qu'est le projet de travail et une confrontation de

discours, d'idées et d'attitudes propres aux cultures. Pour Anne Bartel-Radic, les conséquences de la maîtrise de compétences interculturelles sont l'efficacité dans le travail et la réalisation des objectifs.

La troisième et dernière intervention a été menée par Pierre-Robert Cloet, spécialiste de performance d'équipes multiculturelles, de changement en entreprise, de management de la diversité et des valeurs socioculturelles en Europe. Sa présentation, de titre « *L'innovation par la coopération européenne : un apprentissage organisationnel en contexte interculturel* », prenait pour exemple sa société Valeur-Europe. A partir d'une position épistémologique liée au management comme à la sociologie, l'organisation interculturelle peut se développer grâce aux compétences du créatif, aux différentes qualités organisationnelles et au management interculturel, sous deux formes de coopération : la coopération binomiale et la coopération complexe en réseau. Dans un contexte interculturel, il faut prendre garde aux risques à partager (obstacles culturels), au coût du partage (obstacles structurels), et savoir faire la différence entre les connaissances tacites et les connaissances scientifiques, en se gardant du dogmatisme. Ceci permet de « s'approprier la nouveauté » afin de potentialiser les idées de groupes composés dans toute leur diversité.

L'ensemble des interventions a abordé le concept « d'intelligence interculturelle » sous différents angles, aussi bien historiques qu'économiques. Malgré l'absence d'intervenants issus de domaines tels que l'anthropologie ou la sociologie, qui auraient permis une vision plus globale de « l'intelligence interculturelle », le concept a été présenté de manière riche et variée.

### Bibliographie

- BARTEL-RADIC, Anne, *La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives*, Management international, Volume 13, numéro 4, 2009, p. 11-26.
- BARTEL-RADIC, Anne, "Estrangeirismo" and Flexibility: Intercultural Learning in Brazilian Multinational Companies, Management International; Volume 17, numéro 4, 2013, pp 239-253.
- CLOET, Pierre-Robert, LEGUE Bénédicte et MARTEL Kerstin, *Unis dans la diversité : hymnes et drapeaux de l'union européenne*, Etudes et rapport Institut Jacques Delors, décembre 2013.
- SAUQUET, Michel et VIELAJUS Martin, *L'intelligence de l'autre - prendre en compte les différences culturelles dans un monde à gérer en commun*, Paris 2007, éditions Charles Léopold Mayer.
- SAUQUET, Michel et VIELAJUS Martin, *L'Intelligence interculturelle - 15 thèmes à explorer pour travailler au contact d'autres cultures*, Paris 2014, Éditions Charles Léopold Mayer.

## LANGUES RÉGIONALES Charte européenne

### Culture & Bilinguisme sceptique et inquiète

L'association 'Culture & Bilinguisme' n'attend rien d'une éventuelle ratification de la Charte européenne. Elle y voit même une « menace » plus qu'un « espoir ».

«Tel qu'il se présente, ce projet [de loi constitutionnelle tendant à ratifier la charte] est [...] source de scepticisme et d'inquiétude ».

C'est ce qu'indique, dans un eprise de position argumentée, l'association Culture & Bilinguisme.

L'association, que préside Jean-Marie Woehrling, en donne ses raisons. «Cette annonce de ratification n'est accompagnée d'aucune mesure tendant au renforcement des langues régionales en application des orientations de la charte ».

Une mesure préélectorale ?

De plus, explique-t-elle, les propositions de loi récentes en ce sens sont «restées en panne», les amendements tendant à améliorer la situation des langues régionales «ont été rejetés». Dans cette optique, «la ratification est "symbolique", comme l'a dit le député Urvoas ; on peut craindre que ce ne soit qu'une mesure préélectorale [...] et une mesure destinée à faire taire les revendications des promoteurs des langues régionales ».

L'autre reproche que formule Culture & Bilinguisme est l'existence d'une «déclaration interprétative» que la France a associée en 1999 à sa signature de la Charte - et qui serait, par le projet de loi constitutionnelle, inscrite dans la Constitution».

«Le résultat risque d'être désastreux», note l'association. «Cette déclaration comporte un ensemble de réserves et de restrictions [...] qui feront obstacle à ce que les langues régionales puissent accéder à un véritable statut protecteur ».

Exemples : «l'enseignement des langues régionales restera à la discrétion de l'administration», « le français reste la langue exclusive des services publics », la promotion sérieuse des langues régionales sera handicapée par le refus de tout« droit collectif au profit d'un groupe caractérisé par sa langue».

D'abord un statut

Culture & Bilinguisme estime que la France devrait commencer par l'adoption d'une loi «donnant un véritable statut aux langues régionales», puis alors ratifier la charte. Dans le débat actuel, la référence à la «déclaration interprétative» doit être retirée du projet de loi constitutionnelle, explique l'association. Sinon, «il est préférable que cette loi constitutionnelle ne soit pas adoptée ».

JACQUES FORTIER, *Dernières Nouvelles d'Alsace* 01/09/2015

**PICHLER** Inés (2015): *Bundesdeutsches Wortgut in der österreichischen Pressesprache von Abitur bis Zicken-Zoff* = Schriften zur deutschen Sprache in Österreich 43, Peter Lang, 271 p.

Cette *Dissertation* - disons-le tout de suite - méritait amplement d'être publiée. Les objectifs sont clairement définis : „ich habe mir das Ziel gesetzt, bundesdeutsche Übernahmen in die österreichische Pressesprache auf der Basis einer korpuslinguistischen Untersuchung zu beschreiben (p.21), ayant été bien précisé dans le *Vorwort* que „diese Veränderungen sind in lebenden Sprachen natürlich und generell wertfrei. Ich distanzieren mich ausdrücklich von sprachpuristischen Ansichten“. Puis vient le rituel *Stand der Forschung* avec les notions de *Nationale Varietäten*, *Standardvarietäten*, *Asymmetrie und Varietätenperzeption*, *Möglichkeiten der nicht dominanten Varietäten*, et sur le plan de la terminologie, le concept de *Teutonismus*, la distinction entre *Varietät* et *Variante*, les *Wortschatzdarstellungen*, les études empiriques et sociologiques, l'importance du sujet dans la vie publique autrichienne, enfin la *Korpuslinguistik*.

Sont analysés en détail le *Textdomäne Presse*, les caractéristiques et spécificités de la langue journalistique, puis la presse autrichienne. Cette partie est suivie du *Korpus* avec *Wortmaterial* et *Textmaterial*. Enfin les *Ergebnisse* (la partie la plus intéressante sans doute) : et l'interprétation tant quantitative que qualitative de ces résultats.

Viennent ensuite dans *Sprachexterne Gründe für die Übernahme von Teutonismen* les raisons qui tiennent aux médias, à la sociologie, à l'économie, et, dans ce cadre, à la télévision. Dans les *Schlussbemerkungen*, on constate que Inés Pichler ne voit pas, dans ce *Bundesdeutsches Wortgut* une *Invasion des Piefkinesischen* (titre d'un article de la *Kleine Zeitung*, p.40), mais plutôt un enrichissement : „Trotz dieses starken Einflusses des Bundesdeutschen auf die österreichische Sprache sehe ich keinen Grund, Austriazismen im großen Ausmaß als aussterbend zu bezeichnen [...]°Teutonismen werden sogar sehr kreativ an österreichische Sprachstrukturen angepasst, und somit sind sie produktiv, sie eröffnen neue Ausdrucksmöglichkeiten. Deshalb ist die nicht-dominante Stellung des kleinen Österreich gegenüber seinem großen Nachbarn Deutschland sogar als Vorteil zu sehen“ (p.224). Dans les *Forschungsdiesiderate*, l'auteure demande: „schließlich ist noch zu erforschen, welche österreichischen Wörter nach Deutschland exportiert werden“ (p.225) et elle donne pour exemple *servus* (tout aussi bavarois qu'autrichien à mon sens et d'ailleurs le *Universalwörterbuch* dit : „bes. südd., österr.“). In fine, après le long *Literaturverzeichnis* d'usage, on trouve des listes de mots très utiles : d'abord celle des mots qui sont *nicht recherchierbar: aufgrund semantischer und syntaktischer Eigenschaften*, puis *nicht recherchierbar: aufgrund von Häufigkeit* et surtout la liste: *Kovorkommen bundesdeutsche (BV) und österreichische Variante (ÖV)*. Enfin, dernière liste : *Häufigkeit der BV gegenüber der ÖV* (p.263).

J'ai lu ce livre en août à Bad Wörishofen et l'une des réceptionnistes de l'hôtel étant autrichienne (de Carinthie plus précisément), je lui ai montré la conclusion et la liste des *Kovorkommen*. Elle partageait tout à fait le point de vue optimiste, voyant elle aussi un enrichissement et non une menace. Sur certains mots en revanche, elle divergeait : *Zores* (= *Zoff*) lui était inconnu (d'ailleurs le *Deutsches Universalwörterbuch* le donne comme *landschaftlich*, même s'il évoque le pluriel autrichien). De même, elle faisait une différence entre *Quark* et *Topfen* : celui-ci étant, selon elle, plus crémeux que le *Quark*. Elle refusait *Quarkstrudel* au seul profit de *Topfenstrudel*, ce qui n'empêchait pas un établissement de la *Kneippstadt* de proposer ce *Quarkstrudel*, les autres (y compris notre l'hôtel) des *Topfenstrudel*. Dans un magasin d'alimentation, j'ai découvert un pot de *Topfen* et lu :

« bayrischer (sic !) Speisequark aus dem Berchtesgadener Land, besonders cremig ». Le *Duden Universalwörterbuch*, à propos *Topfen*, dit : „ bayr., österr. “.

Ces détails pour attirer l'attention sur quelques points :

1. N'y a-t-il pas malentendu sur la définition de *österreichisch* alors que pour certains termes il vaudrait mieux parler d'austro-bavarois ou de bavaro-autrichien ? Je précise que Bad Wörishofen se trouve en Bavière souabe et non en Oberbayern.
2. N'y a-t-il pas confusion entre idiolecte, sociolecte et langue ? La réceptionniste de l'hôtel étant une dame mûrissante et assez cultivée, son ignorance de *Zores* amène à penser que son idiolecte et son sociolecte ne coïncident pas avec ceux d'Inés Pichler : l'autrichien du Tyrol et celui de Carinthie ne concordent pas, du moins ici.
3. N'y a-t-il pas confusion entre terme et contenu ? Déjà *Topfen* se serait pas totalement synonyme de *Speisequark*. Mais qu'en est-il de *das Omelett* – dont il n'est pas question dans l'ouvrage - qui est partiellement *die Omelette* en Autriche (et totalement en Suisse alémanique) et qui ne désigne pas la même réalité ? *Wikipedia*: „Ein **Omelett** ist eine Eierspeise, für die Eier, in Österreich und der Schweiz auch unter Zusatz von Mehl und Milch oder Wasser, zu einer Eiermasse angerührt werden, die dann in einer Pfanne zu einem flachen Fladen gebraten wird“.

Toutes ces remarques n'enlèvent rien à la qualité du travail d'Inés Pichler : c'est réfléchi, précis, détaillé et les difficultés parfois insurmontables de l'étude (par ex. les listes des mots qui ne sont pas *recherchierbar*) n'ont pas été masquées ou évacuées. Ne manquent ni la vision d'ensemble, ni la solidité de la construction, ni le souci du détail, ni le sens des nuances. Enfin, la lecture est agréable, même par température caniculaire, et l'on ne s'ennuie pas. Bref : *ein recht leckerer Apfel- und Topfenstrudel mit viel Sahne*, délicieuse spécialité que le *Universalwörterbuch* qualifie de „ besonders süddeutsch und österreichisch“. - Y. Bertrand.

**BECHLER** Sabrina (2014) : *Bilinguale Module in der Grundschule Integriertes Inhalts- und Sprachlernen im Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur*= Forschungen zu Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik. Bd 9. Frankfurt-am-Main, Peter Lang. 307 S.. ISBN 978-3-631-64694-6, : 60,95 €.

Sabrina Bechler studierte Europalehramt für Grund- und Hauptschulen an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und unterrichtet heute Englisch als Fremdsprache u.a. im Fächerverbund Mensch, Natur, Kultur, kurz MeNuK, an zwei Grundschulen in Berlin. Nach ihrem Studium war sie als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Frankfurt tätig und promovierte 2012 an der Universität Bremen.

*Bilinguale Module in der Grundschule Integriertes Inhalts- und Sprachlernen im Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur*, erschienen 2014, ist die gekürzte Version ihrer Doktorarbeit. In dieser Arbeit werden Argumente für den bilingualen Sachfachunterricht (BSU) in der Primarstufe erörtert. Sabrina Bechler betont, dass das Konzept einer Fremdsprache als Unterrichtssprache mittlerweile in Deutschland weitläufig bekannt ist. „Diese Art von Unterricht bietet daher, so Vollmer (2010a: 47): „eine radikale Alternative zum traditionellen Fremdsprachenunterricht““ (Bechler, 40).

In ihrem Buch untersucht die Verfasserin, wie bilinguale Module im MeNuK-Unterricht in einer 2. und 3. Klasse vermittelt werden. Für ihr Forschungsprojekt sammelte sie Material aus Unterrichtsbeobachtungen, Leitfadenterviews mit Schülerinnen und Schülern und Europalehrkräften aus baden-württembergischen Grundschulen. Mittels der Analyse dieses Materials gewinnt sie Erkenntnisse darüber, welches die Chancen, aber auch die Grenzen

bilingualer MeNuK-Module sind. Ihrer Meinung nach ist es angebracht, so früh und so intensiv wie möglich Unterricht in einer Fremdsprache zu erteilen. Damit es ein Erfolg wird, müssen unterrichtsorganisierende Maßnahmen ergriffen werden. Die bilinguale Lehrkraft muss darüber entscheiden können, wie viel Zeit sie für bilinguale Module einräumt und welchen Anteil die Fremdsprache einnehmen soll.

Sabrina Bechler teilt ihre Forschungsarbeit in zwei Phasen auf. In den ersten 3 Kapiteln stellt sie den theoretischen Gegenstand ihrer Untersuchung vor: Englisch lernen im Fächerverbund MeNuK, eine Verbindung von Heimat- und Sachunterricht, Bildender Kunst, Textilem Werken und Musik, Fächer, die sich für das Lernen in einer Fremdsprache eignen. Daraufhin folgt in den nächsten drei Kapiteln die empirische Untersuchung, sowie die Darstellung und die Analyse sowohl des Unterrichts als auch der Sichtweise der beteiligten SchülerInnen und LehrerInnen. Im letzten Kapitel hebt S. Bechler die Chancen und die Grenzen der von ihr beobachteten bilingualen MeNuK-Module hervor.

Der bilinguale Unterricht wird als Erstes in seinem Kontext im Bundesland Baden-Württemberg dargestellt: Er wird von Lehrkräften gehalten, die den Studiengang Europalehramt absolviert haben, die jedoch im Hinblick auf den Fremdsprachenanteil auf ganz verschiedene Weise den BSU (Bilingualer Sachfachunterricht) durchführen, da die Politik ihnen diesbezüglich großen Freiraum lässt (Bechler 2014: 36). Deutsch wird z.B. als Unterrichtssprache nicht ganz ausgeklammert, da die Kinder wenig fremdsprachliche Vorkenntnisse mitbringen.

Jedoch ermöglicht es BSU nicht nur, Inhalte intensiver zu vermitteln, neue Vokabeln einzuführen und zu sichern, sondern räumt der Lehrkraft bei dieser Organisationsform des Unterrichts auch die Freiheit ein zu entscheiden, welches Sachfach und welches Thema sie wählt, wie viel sie bilingual unterrichtet und welchen Anteil die Fremdsprache einnehmen soll. Bevorzugt werden in der Grundschule vor allem die Fächer, die eine intensive Verknüpfung von Sprache und Handeln ermöglichen oder die mit einer realen Situation verbunden sind. Der Einsatz von sprachlichen Stützmaßnahmen – *scaffolding*-Techniken, wie z. B. *silent periods*, in der die Schüler die fremde Sprache zunächst nur aufnehmen und verarbeiten, *chunks*, memorisierte sprachliche Einheiten, *Total Physical Response*, wobei der Lehrer eine Handlung in Worten beschreibt und sie gleichzeitig pantomimisch oder real ausführt – ist notwendig, um den Kindern beim Lernen sachfachlicher Inhalte in der Fremdsprache zu helfen. Ab dem vierten Kapitel analysiert S. Bechler den Einsatz von bilingualen MeNuK-Modulen in der Praxis. Die Analyse von Unterrichtseinheiten zeigt, was innerhalb einer Sequenz geschieht: Entweder steht eine handelnde Tätigkeit oder das Sprechen im Vordergrund.

S. Bechler spricht von einem „Schonraum“, wenn in der Klasse sachfachliche Inhalte in der regulären Schulsprache erteilt werden oder zum Beispiel wenn die Schüler Fachwortschatz erlernen oder sich im Definieren üben. Anhand von konkreten Forschungsfragen erörtert sie, was im Rahmen des bilingualen Sachunterricht ausführbar und was problematisch ist, sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Schüler. So kommt sie zu dem Schluss, dass der Unterricht vom Einsatz einer Fremdsprache als Unterrichtssprache stark verändert wird.

Dank der Analyse von Interviews mit LehrerInnen und SchülerInnen gibt sie aufschlussreiche Informationen darüber, welche Gewinne und Herausforderungen der bilinguale MeNuK-Unterricht bringt. Obwohl die Studie in Klassen durchgeführt wurde, die noch recht wenig Erfahrung mit bilinguaem Sachfachunterricht gesammelt haben, wird ein Einblick gewährt, wie bilinguale Module erteilt werden können. Die Arbeit von Bechler vertieft die Frage der Wirksamkeit der bilingualen Module und ihrer Durchführung in der Grundschule, auch im Hinblick auf einen sinnvollen Übergang in die Sekundarstufe.

Am Schluss stehen unbeantwortete Fragen, die aus diesem Forschungsprojekt entstanden sind, z.B.:

- Welche Auswirkungen haben bilinguale Module auf die sprachlichen und sachfachlichen Leistungen der Kinder?
- Welche Diskursfunktionen können schon in der Grundschule vermittelt werden?
- Inwiefern können bilinguale Module auf BSU in der Sekundarstufe vorbereiten?

Sie bilden eine wichtige Grundlage, um die Durchsetzung vom bilingualen Sachfachunterricht in der Primarstufe und in den weiterführenden Schulen erfolgreich zu unterstützen und zu entwickeln.. - *Cécile Couanault, professeur des écoles bilingue.*

**BERTRAND** Olivier & **SCHAFFNER**, Isabelle (dir. 2013.) *Enseigner la grammaire.* Editions de l'École Polytechnique. 452 p.. ISBN 978-2-7302-1621-0. 28,50 €.

*Enseigner la grammaire* est un ouvrage publié en décembre 2013 dans la collection « Linguistique et didactique » proposée depuis 2008 par la section de français de l'École Polytechnique. Il recueille 29 contributions faites lors du colloque international organisé les 15 et 16 novembre 2012 par le département des « Langues et cultures » de cette institution. Ces contributions couvrent un vaste champ, allant de la linguistique théorique à la didactique du français (FLM, FLE, FLS, FLI).

La structure de l'ouvrage est parfaitement équilibrée et d'une grande clarté. Outre la stimulante préface de l'IGEN, Jean Ehram, et l'introduction des éditeurs scientifiques, Olivier Bertrand et Isabelle Schaffner, il se compose de 6 parties divisées en chapitres correspondant chacun à une contribution. Un sommaire général en tête de l'ouvrage permet une vision d'ensemble, tandis que le sommaire de chacune des parties donne la mesure de leur relative unité thématique.

Ainsi, la première partie intitulée « Quelles(s) grammaire(s) ? » aborde la question de l'enseignement de la grammaire à partir de problématiques théoriques comme la tri-partition « Grammaire de phrase / texte/ discours » (B. Combettes), la place de la macro-syntaxe dans l'analyse stylistique (M. Gailliard), ou les enjeux épistémologiques de la question terminologique (J.L. Chiss).

La deuxième partie explore les liens toujours problématiques entre « Grammaire et linguistique », que ce soit dans le cadre d'une grammaire contextualisée soit pour germanophones (C. Weber & S Stafilaki-Klein), soit pour italophones (R. Fouillet), ou dans le cadre de la transposition didactique de contenus linguistiques « durs » comme les anaphores (S. Colognesi & C. Deschepper), l'attribut de l'objet (Ch. Venerin-Guenez) ou le diagnostic automatique de la maîtrise de l'accord du participe passé (Damiani & Lerong).

La troisième partie, « Enseigner la grammaire en contexte », propose des études variées qui traitent des problèmes de contextualisation aussi bien auprès de publics différents (FLM en primaire ou au collège / FLE) que pour des objectifs différents (la grammaire comme discipline scolaire vs la grammaire au service de la littéracie). Ainsi, l'article de C Gomila explore-t-il de manière fort intéressante l'épineuse question du métalangage naturel à travers l'histoire et les emplois de la lexie « petit mot ». A. Prunet s'intéresse à l'articulation désormais incontournable des notions grammaticales avec le Socle commun et le CECRL, et elle ne craint pas de mettre à l'épreuve les pratiques effectives des enseignants en la matière. L'article de M.-N. Roubaud et V. Rey plaide pour une grammaire qui « devient un outil pour écrire » pour un public très spécialisé de rédacteurs professionnels. C. Carras, dans le cadre d'une approche communicative conduisant à un programme de « Français sur Objectifs

Spécifiques » propose de parler de « grammaire de spécialité » dès lors que l'on aborde des domaines plus techniques comme la médecine ou le tourisme. C. Cuet, quant à elle, montre l'« Influence de l'enseignement traditionnel sur l'acquisition du français après l'anglais par des Chinois », tandis que C. Condé fait une analyse critique des manuels de FLE proposés aux apprenants roumains.

La quatrième partie « Grammaire dans l'enseignement primaire et secondaire » est centrée sur des problèmes de didactisation à l'école primaire française et donne un aperçu du meilleur des recherches qui sont menées en didactique du français. D. Manesse dans « La grammaire scolaire et ses fantômes » analyse avec lucidité la relation d'insécurité que connaissent nombre d'enseignants face à la grammaire scolaire et elle ne craint pas de dénoncer l'insuffisance de la formation dans le domaine de l'« Etude de la langue » dans les anciens IUFM. Cet article courageux et parfaitement argumenté ouvre des pistes pour stabiliser cet enseignement dans les ESPé en demandant que des repères solides soient donnés aux maîtres. Prolongeant le constat de D. Manesse, M. Coret et M. Kaheraoui montrent dans leur article que les programmes 2008 ont eu le tort de ne proposer qu'une accumulation de savoirs au détriment de l'observation et des manipulations, seuls moyens de développer les processus de catégorisation dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire. P. Gourdet, quant à lui, analyse sans concession, à partir des documents d'une circonscription scolaire homogène, « Le cahier de règles à l'école primaire ». Il montre que ce support pédagogique, considéré comme indispensable au cycle des approfondissements, ne fait que reproduire le modèle d'apprentissage applicationniste dominant, à savoir « Règle (prescriptive) – Exercice – application », les maîtres semblant ne s'être guère appropriés les apports de la linguistique et de la didactique. Il rejoint donc les auteurs précédents pour dire que les compétences linguistiques sont indispensables pour avoir une démarche d'apprentissage efficace. La quatrième partie se clôt sur deux études consacrées au verbe qui confirment la nécessité pour les maîtres de compétences linguistiques solides. L'article de S. Lepoire-Duc et A. Chailly propose des activités permettant un meilleur calcul interprétatif des valeurs aspectuo-temporelles des formes verbales dans différents récits. Enfin, D. Ulma, dans « Du cycle 2 au second cycle : quelles procédures d'identification du verbe chez des élèves d'école élémentaire et des étudiants en Master 2 », s'interroge sur ce que savent les futurs enseignants sur le verbe et conclut que le modèle didactique valorisant la morphologie est toujours dominant, alors que l'identification de la classe verbale devrait passer par le lexique et la sémantique.

La cinquième partie « Approches de l'enseignement de la grammaire » explore des voies moins classiques. Ainsi, C. Masseron rappelle que l'étude du lexique, bien que considérée généralement par tous comme un point de passage obligé dans toutes les disciplines, est en fait le parent pauvre de l'enseignement de la langue à l'école. Elle commence par retracer l'histoire de l'enseignement du lexique et identifie trois finalités principales : la voie encyclopédique, la voie structuraliste et la voie communicative. Elle fait ensuite des propositions pour enseigner le lexique dans les activités rédactionnelles, une fois définis des critères d'évaluation des erreurs lexicales.

E. Chachkine et E. Champseix, font l'hypothèse que la résolution des problèmes linguistiques qu'ils ont proposés à des étudiants, via le forum d'une plate-forme pédagogique, leur a permis, en développant leur réflexion métalinguistique, d'acquérir des compétences linguistiques transversales qui font partie intégrantes du Français sur Objectifs Universitaires (FOU).

V. Marmy Cusin et B. Schneuwly analysent la relation entre ce que disent et ce que font des enseignants de l'école primaire suisse avec une séquence didactique dont l'objectif était

d'intégrer les reprises anaphoriques à la présentation d'un genre textuel, le récit d'aventure. Il en ressort que « la préparation d'un enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle est chronophage » et « suscite des peurs ». Les auteurs concluent à la nécessité d'un accompagnement des enseignants pour permettre une évolution des pratiques enseignantes.

F. Kakoyani-Doa met le doigt sur l'inadéquation de la présentation de la classe adverbiale au regard des connaissances linguistiques actuelles et de la fréquence effective des adverbes dans les documents des manuels. D. Toussaint déplore également la normativité grammaticale des manuels de FLE.

La question des « Normes, programmes et formations » fait précisément l'objet de la sixième et dernière partie. L'article de K. Forakis analyse concrètement le degré de normativité des manuels de FLE les plus récents (2002-2012) et les timides avancées en matière de variation. M.L. Elalouf prolonge la réflexion en associant de façon très stimulante la norme scolaire et la généralisation du monolinguisme conventionnel par le cloisonnement disciplinaire. Elle s'interroge sur les raisons qui conduisent dans le Socle commun à disjoindre la maîtrise de la langue, celle de la culture humaniste et celle des langues étrangères. Enfin, elle propose d'assigner à l'étude de la langue la finalité de permettre l'accès aux œuvres patrimoniales, tout en facilitant la comparaison entre langues (anciennes ou vivantes), autrement dit, un nouveau co-linguisme. Se plaçant du côté de l'apprenant, M. Beaumanoir-Secq rend compte d'une expérimentation de tri de mots dans une classe appartenant à un réseau ECLAIR qui montre les limites des jugements d'acceptabilité. Enfin J.-L. Dumortier et M. Dispy s'intéressent à la formation des enseignants de français en Belgique et observent que le sentiment d'insécurité linguistique de certains d'entre eux les conduit à survaloriser sans distance critique une norme qu'ils ont peiné à assimiler.

En conclusion, nous ne saurions que recommander la lecture de cet ouvrage qui, par la qualité et la diversité de ses contributions, ainsi que la qualité des bibliographies proposées à la fin de chaque article, apparaît comme une référence importante pour tous ceux qui s'intéressent à la didactique du français, et tout particulièrement les futurs enseignants. On peut seulement regretter que, compte tenu du public visé, les rectifications orthographiques ne soient pas systématiques (*î*, par exemple). Au demeurant, l'ouvrage est de bonne qualité formelle, à l'exception de quelques coquilles et copier-coller intempestifs dans deux sommaires (titre de la Partie III et titre du chapitre 2 de la Partie VI). - *Corinne Delhay, Université de Strasbourg, ER Didactique des Langues.*

**COLONNA** Romain (2013) *Les paradoxes de la domination linguistique. La diglossie en questions*, Paris, L'Harmattan = Sociolinguistique, 363 p., 37 €. ISBN : 978-2-343-00894-3.

L'ouvrage soumis au lecteur est « issu de plusieurs publications précédentes et d'une thèse qui a pour titre *Transformations diglossiques. L'exemple corse*, soutenue en novembre 2011 à l'université de Corse », selon les indications de l'auteur.

Colonna formule la problématique majeure qu'il cherche à élucider sous la forme suivante : « Peut-on espérer dépasser le cadre diglossique sans mettre en place *tous* les moyens d'un tel dépassement ? Et dans le contexte actuel, les individus peuvent-ils espérer dépasser

raisonnablement le dilemme diglossique entre la normalisation et la substitution<sup>1</sup> ? Peuvent-ils s'engager sur les voies de l'extension sociale et faire le choix de la prise de parole ou sont-ils condamnés à favoriser l'assimilation de la langue dominée et à favoriser son érosion comme vecteur réel de communication au profit de la langue dominante ? Que nous apprend l'exemple corse – et l'intervention glottopolitique<sup>2</sup> institutionnelle qui l'accompagne – où bien des progrès ont été réalisés à travers de nombreux champs (métalinguistique, didactique, littéraire, médiatique, etc.) ? Cela nous conduit à formuler l'hypothèse suivante que l'on tentera de vérifier tout au long de notre recherche : si un contexte diglossique repose sur une idéologie et des fonctionnements diglossiques, alors la structuration d'un espace a priori post-diglossique doit générer à son tour des fonctionnements post-diglossiques. » (p.20)

Vaste programme que l'auteur veut appréhender en deux parties, l'une où sont interrogées « les solidarités et les particularités des domaines représentationnel, institutionnel et des pratiques langagières », l'autre où un « modèle explicatif résolument glottopolitique [...] en insistant non plus tant sur les actions mais sur l'approche que la société a des actions en faveur de la langue. » (pp.20-21) doit être exposé.

Dans la première partie (« Les fonctionnements des structures post-diglossiques »), Colonna cherche à rendre compte des représentations sociales des locuteurs (chapitre 1), des aspects institutionnels concernant l'usage du corse (chapitre 2) ainsi que des pratiques linguistiques (chapitre 3). Après une entrée quelque peu fourre-tout, l'auteur présente les résultats de plusieurs enquêtes quantitatives effectuées auprès des étudiants de l'université de Corse, qui ont tous le corse dans leur cursus, quelle que soit leur (non-)connaissance de cette langue. Ce qui est présenté paraît minimal dans la mesure où il s'agit de formes d'enquête essentiellement écrites, dont la finesse est toujours problématique. Par ces enquêtes, l'auteur veut montrer que le cadre de la diglossie du passé (le corse comme langue de la sphère privée ; répartition sociale de la diglossie) s'est modifié et « déplacé » : le corse est à présent aussi dans la sphère publique et sort, *de facto*, de la logique diglossique ancienne, tandis que la répartition diglossique, de sociale, devient « interne au sujet ». Rapportées à une proposition de modélisation de Philippe Blanchet<sup>3</sup>, elles font apparaître que les locuteurs ont une

---

<sup>1</sup> Colonna utilise ces deux notions issues de la sociolinguistique catalane (et occitane) « militante » pour nommer un processus où une variété dominée reprend ses droits (qu'elle n'aurait jamais dû perdre) face à une variété dominante, par une action volontariste (politique linguistique) (« normalisation ») ou, à l'inverse, un processus où la langue dominante s'impose et se « substitue » à la langue dominée (« substitution »).

<sup>2</sup> L'auteur reprend à son compte une catégorisation proposée par l'« École de Rouen », en particulier par Louis Guespin et Jean-Baptiste Marcellesi : « Nous définissons comme glottopolitique toute action de gestion de l'interaction langagière où intervient la société. Si la politique de la langue peut ne se donner officiellement pour objet que la défense, la promotion ou l'interdiction de grands ensemble systématiques plus ou moins abstraits, la glottopolitique est sans cesse en œuvre ; c'est un continuum qui va d'actes minuscules, généralement considérés comme anodins (reprise d'une 'faute' au titre d'une norme) à des interventions considérables [...] concernant à la limite la langue elle-même [...] : promotion, interdiction, réanimation d'une langue, changement de statut d'une langue, ... » (Guespin Louis « Introduction » in : Winther A[ndré] (ed.) (1985) *Problèmes de glottopolitique, Cahiers de linguistique sociale* n°7, Rouen, Publications de l'Université de Rouen, pp.14-32 (p.21) ; cf. aussi Guespin Louis et Marcellesi Jean-Baptiste « Pour la glottopolitique », in : *Langages*, 21<sup>e</sup> année (1986), n° 83, pp. 5-34 (notamment p.5)

<sup>3</sup> Blanchet Philippe « Minorations, minorisations, minorités : essai de théorisation d'un phénomène complexe » in : Huck Dominique et Blanchet Philippe (dir.) *Minorations, minorisations, minorités*.

représentation positive du corse, avec une pratique significativement en baisse et « des formes d'institutionnalisation fragiles et incertaines, mais en progression » (p.63). Pour « illustrer le pôle institutionnel », Colonna choisit l'enseignement du corse. Au-delà d'un certain nombre de considérations sur les formes et les modalités de l'enseignement du corse, l'ouvrage tend à montrer que l'école prend en charge le rôle transmissionnel que l'espace privé abandonne de plus en plus souvent pour le confier au système éducatif. Dans ce sens, le cadre ancien de la diglossie est également invalidé dans la mesure où une institution prend en charge ce qui est était réservé à la sphère privée. Dans le même temps, la décision de l'apprentissage du corse relève de la décision individuelle (sphère du privé), d'une part, et les acquis linguistiques des apprenants ne les amènent pas à en faire un usage social pour autant, d'autre part. En s'intéressant aux pratiques, l'auteur affirme que « le corse comme langue de communication est en danger ». Il estime que la « convergence émotive est telle qu'on pourra l'identifier désormais à travers un *processus de sacralisation* de la langue. » Il évoque longuement le non usage du corse, notamment à l'écrit, ou son usage à valeur symbolique, dans la mesure où il n'apparaît pas *seul*, mais est presque systématiquement doublé par le français. Il développe longuement la nécessité d'une autonomie du corse, c'est-à-dire sa présence *per se*, sans coprésence du français, sans laquelle aucun changement de taille (dans le sens d'une langue de communication en soi) ne pourra se réaliser. Il indique également plus loin dans l'ouvrage que cela implique que le corse devienne langue d'apprentissage obligatoire dans le système éducatif. Colonna conclut que « le corse comme 'langue' s'est affranchi de ses concurrents directs, à savoir le français et l'italien [...] », mais qu'« il peine à évoluer vers l'autonomie institutionnelle et langagière. » (p.170)

Dans la longue démonstration de la deuxième partie (« Un processus renforcé par la patrimonialisation de la langue ») qui évoque les « langues de France » et le long chemin « de la patrimonialisation à la nationalisation » (chapitre 4), puis la voie du corse de « la patrimonialisation à la régionalisation » (chapitre 5) et enfin le parcours allant « du patrimoine à la langue-projet » (chapitre 6), la place qui est donnée à la *manière de penser* le « patrimoine » reste trop exiguë dans la mesure où elle est noyée dans les définitions institutionnelles internationales ou européennes, qui n'alimentent pas nécessairement le propos de l'auteur. L'analyse de l'entrée des « langues régionales » dans le patrimoine « national » comme une forme d'assignement à un figement est particulièrement convaincante, dans la mesure même où il s'agit, à nouveau, de la langue dominante qui assigne, par sa domination, un rôle sans futur à la langue dominée. Cette « nationalisation » permet de reconnaître l'existence, passée en quelque sorte, des langues dominées. Au niveau régional, cette logique amène « une crispation de l'aspect symbolique et identitaire au détriment d'une réelle dynamique langagière » (p.272).

L'ouvrage présente des pages extrêmement intéressantes, minutieusement argumentées, mais aussi de longs passages qui relèvent bien plus d'études de cas dont seules les conclusions devraient avoir une place dans ce type d'ouvrage. L'ampleur de la tâche et l'ambition affichée nécessitaient une rigueur sans faille dans l'élaboration rédactionnelle. Il était presque inévitable qu'il y ait des inégalités dans la logique adoptée et dans le texte proposé. Le choix de la quasi juxtaposition de deux parties, sans mise en lien explicite est peu heureuse : c'est essentiellement au lecteur de faire le travail consistant à jeter les ponts nécessaires entre elles. L'un des regrets que le lecteur peut avoir, c'est la présence timide des usagers de la langue comme de l'ensemble des individus du corps social en Corse. Il est traité comme une sorte

d'ensemble sans distinction autre que générationnelle, comme si les rôles sociaux (assignés ou choisis) n'avaient pas d'incidence sur les usages linguistiques, comme si les mutations sociétales étaient globales sans précision sur les pressions qu'elles ont pu exercer sur des parties du corps social ... La question du répertoire linguistique des individus reste également absente, dans l'optique retenue. De même, l'opposition « urbain » vs « rural », souvent évoquée, n'est jamais glosée, comme si elle allait de soi et que l'implicite suffisait. Or, le choix de raisonner en terme de « diglossie » amène presque nécessairement également une lecture sociétale et sociale des questions évoquées.

Les discours sur les langues sont certes mentionnés tant que de besoin, mais à aucun moment la genèse des idéologies véhiculées et, surtout, la perception des habitants et l'incidence sur les usages ne sont évoquées. L'auteur fait-il l'hypothèse que le lecteur a une connaissance approfondie à la fois de ces phénomènes, qui ont touché diversement un grand nombre d'états d'Europe occidentale après 1945, d'une part, et de son impact en Corse en particulier, d'autre part ?

Par ailleurs, fondamentalement, il faut se demander si l'auteur a eu raison de garder la catégorisation « diglossie » comme s'il s'agissait d'une balise qu'il fallait à la fois contester dans le sens fergusonien (mais cela a été fait depuis longtemps), pour mieux la re-sémantiser et la re-référencer pour en montrer le caractère complexe, éventuellement polyforme et nécessairement dynamique. Dans ce sens, l'idée de « transformations diglossiques » (le titre de sa thèse) aurait été bien plus appropriée pour rendre compte de tous ces phénomènes. Ce que l'auteur montre de manière convaincante, au-delà de l'asymétrie hiérarchique contenue intrinsèquement dans toute diglossie, c'est le fait que la langue dominante assigne à l'autre langue le rôle de langue dominée et que, d'une certaine manière, la langue dominante peut construire sa domination et sa supériorité (à tous points de vue) par la présence de la langue dominée, la dominant encore davantage et, selon le contexte, accentuant la minorisation de la langue dominée.

L'on comprend assez bien qu'une politique linguistique promouvant une co-officialité du corse pourrait être un élément de réponse pour « revitaliser » l'usage du corse, aux yeux de l'auteur, ce qui serait « un simple prolongement diglossique dont le cadre inégalitaire aurait changé » (p.334). Mais il est rare que, dans un même espace, deux langues ayant les *mêmes* fonctions puissent coexister longtemps. Dans la plupart des sociétés, sur le moyen ou le long terme, l'une des langues est souvent privilégiée. Cela supposerait-il qu'il y ait aussi des rôles spécifiques attribués à l'une et à l'autre des langues ?

Si le nombre de coquilles reste raisonnable, il est dommage que le nom du promoteur de la notion de « diglossie », Charles A. Ferguson, soit transformé, de manière récurrente tout au long de l'ouvrage, en « Fergusson »... - *Dominique Huck, Université de Strasbourg*

**LEFÈVRE** Michel (Eds. 2014) *Linguistische Aspekte des Vergleichs, der Metapher und der Metonymie* = Eurogermanistik, Bd. 33, Tübingen : Stauffenburg. 234p. ISBN 978-3-86057-509-3. 44,-€.

Cet ouvrage rassemble 14 contributions du colloque qui s'est tenu en janvier 2013 à Montpellier sur le sujet « Comparaison, métaphore et métonymie : aspects linguistiques », qui était la question de l'option linguistique à l'agrégation externe en 2013 et 2014. Les actes analysent ces différentes formes de la similitude que sont la comparaison, la métaphore et la métonymie, en explorant leurs fonctions et limites sous des angles précis. Comment voient-elles le jour, comment sont-elles perçues? Quelles sont leurs valeurs successives? Sont-elles

outil du quotidien ou moyen spécifique de textes particuliers ? Ce colloque avait approché ces trois types de « figures » sur le plan grammatical, lexical et sémantique, syntaxique, textuel, cognitif, ou encore sociolinguistique. Dans sa préface, Michel Lefèvre revient sur les frontières ténues entre chacune et la difficulté à les définir clairement, parce qu'elles s'inscrivent à la fois dans une évolution individuelle et systématique de la langue, en modifiant ainsi expression et communication. Le compte-rendu regroupe les contributions en traitant tout d'abord celles centrées sur la comparaison, puis sur la métaphore, l'unique contribution consacrée exclusivement à la métonymie, et enfin les articles traitant à la fois des métaphores et métonymies.

La première contribution, celle de Maria Thurmair, professeur à l'Université de Regensburg, s'intitule « Mehr als Komparativ : Vergleiche mit *mehr* (und *weniger*) » (1-16), examine les formes de comparaison de type *mehr präsent*, qui jouissent d'une certaine fréquence à côté des comparatifs analytiques de type *präsent*, mais aussi des structures dans lesquelles *mehr als* est fixe et le reste variable, comme dans *Es war mehr als ein Spiel*, ou *der (...) mehr als mitspielte*. La structure « mehr als » s'emploie aussi bien avec adjectif, substantif que verbe et fonctionne de façon partiellement figée, en une sorte de marqueur de métacommunication. Ainsi le sémantisme de « mehr » s'en voit élargi. Anne Larrory-Wunder, de l'Université de Paris 3, s'intéresse au point de vue sémantico-textuel dans « Vergleich als Mittel der Textkohärenz » (16-28). La comparaison est un moyen d'accentuer la cohérence d'un texte : les comparaisons servent à créer du lien et du sens. Nathalie Schnitzer, de l'Université d'Aix-Marseille, s'intéresse aux rapports entre comparaison et présupposition dans la publicité : « 'Wie ein Star'-Vergleich und Präsupposition in der Werbung », (103-117). Elle défend l'hypothèse que les présuppositions, et les inférences que nous en tirons, sont un élément essentiel dans notre décodage et notre éventuelle manipulation par la publicité.

Les contributions suivantes explorent le domaine de la métaphore. Oskar Reichmann, de l'Université de Heidelberg, défend le point de vue du sociolinguiste sur la longue durée de l'histoire dans « Semantische Europäismen : ein Metapherngeflecht ? » (47-62). La métonymie, lexicalisée, universelle, est plus compréhensible, au risque de la perte du détail. La métaphore, en mouvement, innovatrice, est plus sensible et plus attachée au détail culturel, et par conséquent moins universelle, se transformant au gré des cultures. Sa flexibilité lui permet de passer d'une culture/littérature à l'autre et donne une unité sémantique européenne à ces figures. Elles permettent à celui qui maîtrise la lecture métaphorique de les comprendre intuitivement et lui sont une aide à la réception de textes écrits dans d'autres langues. Katharina Tummuseit rejoint en partie cette idée, puisqu'elle relie métaphore et contexte culturel. Elle s'intéresse en particulier à la métaphore des sentiments dans « Les langues n'ont pas autant de mots que nous avons d'idées. - Metaphern als Mittel der Gefühlsdarstellung : Diderots Drama *Fils naturel* (1757) im Vergleich zur deutschen Übersetzung Lessings (1760) » (133-152). La métaphore a une histoire culturelle, ancrée par des concepts, qu'elle nous contraint à réactiver. Ce point de vue dépasse la vision des métaphores conceptuelles de Lakoff et Johnson liées à l'expérience de chacun. Il s'agit d'une expérience commune, liée à la culture. Katharina Tummuseit compare Diderot et Lessing, deux auteurs qui créent des métaphores à partir de lieux « Aktionsräume » (Herz, Seele...) dans lesquels se produisent des actions « Aktionsfelder » (lire, attaquer, graver...). Tandis que chez Diderot, les « Aktionsräume » peuvent eux-mêmes avoir des sentiments qui peuvent se matérialiser ou se personnifier, chez Lessing, la matérialisation fait place à une plus grande expressivité de l'émotion. Les différences entre les deux langues, s'expliquant parfois par une différence de

valence de certains verbes, n'entament cependant pas l'aspect commun aux métaphores des deux langues, liées plus étroitement à nos cultures communes qu'à nos langues divergentes. L'article de Friederike Spitzel-Dupic « Vom Nutzen der Metaphern, Gleichnissen, Modellen [sic], und des Gegentheils im Erfinden » (153-168) s'appuie sur les discours antérieurs des grammairiens sur la métaphore, qui fait l'objet d'une attention différente selon les époques. Jusqu'au 18<sup>ème</sup> siècle, la métaphore suscite tour à tour scepticisme et fascination. Elle n'appartient soi-disant pas au discours scientifique et rationaliste et est surtout considérée comme une richesse du langage, incarnant l'ambivalence. C'est par l'analyse de Johann Heinrich Lambert (18<sup>ème</sup> s.) que la définition de la métaphore gagne en précision. Il englobe tous les aspects précédents : la métaphore est à la fois partie intégrante du langage quotidien, moyen d'appréhender le monde qui nous entoure et de communiquer avec celui-ci grâce à une métaphore capable de décrire des phénomènes abstraits ou intérieurs par des mots et expressions reliés directement à nos sens et à des références de description connues. Elle peut aussi mettre en péril la communication et brouiller le sens par des signes arbitraires du langage.

D'autres articles cherchent à comprendre la naissance et le fonctionnement de la métaphore. Werner Abraham, de l'Université de Vienne (Autriche) a un angle d'études très inhabituel, analysant la poésie des schizophrènes dans « Von der metaphorischen Sprache der Kastenmenschen zur Universalpragmatik » (63-84) sous l'angle cognitif. Les personnes concernées ont une écriture très personnelle (on parle de « Privatsprache »), qui provient de ce qu'ils ne recherchent pas de contact ni de communication avec les autres. Leur créativité est limitée à la connaissance du monde du locuteur (d'où l'expression « Kastenmenschen » du titre) et n'est donc pas forcément compréhensible. La spécificité de l'attention schizophrénique et une activation aléatoire de leurs savoirs (p. 75), expliquent des associations d'idées différentes de ce qui est requis pour la compréhension ou la production des métaphores « habituelles ». L'auteur n'explique ainsi pas la métaphore dans un système classificatoire de figures, mais par l'aspect cognitif propre à l'homme, par la mémoire. L'article d'Aude Rebotier intitulé « Zeitmetaphern » (219-234) s'interroge sur la naissance de métaphores bien précises, les métaphores temporelles. L'auteure met en évidence certaines évolutions sémantiques provenant d'adverbes de temps, avec grammaticalisation de certaines particules discursives issues de lexèmes au sémantisme temporel. En effet ces lexèmes revêtent un sémantisme nouveau, celui de la modalisation par le biais de la métaphorisation. L'on peut alors se poser la question : la métaphore est-elle le phénomène, c'est-à-dire le processus permettant la transformation sémantique ou bien le résultat en lui-même ? Günter Schmale, de l'Université de Metz, se demande, dans « Mögliche Metaphern in der Konversation » (85-102) comment les lexicographes décrivent les métaphores et les métonymies, et si l'on pourrait envisager une approche onomasiologique (de l'idée vers les mots : jaune + acide + fruit = citron) en étudiant les tropes dans différents champs cognitifs. Une réponse à cette question permettrait peut-être de comprendre comment il se fait qu'une opération aussi complexe que la métaphore, et la perception de son caractère littéral ou figuré se réalise dans les conversations quotidiennes sans faire l'objet de négociations réceptives particulières. Mais la suite de la conversation et le contexte jouent manifestement un rôle dans leur décodage.

L'article d'Odile Schneider-Mizony « Die ‚unsichtbare Hand‘ in der Metonymie » (169-180) est le seul à traiter uniquement de cette figure. Dans un premier temps, l'article montre par le biais de divers exemples comment le lexème devient métonymie. Puis, l'article se place sur le plan cognitif. La métonymie est-elle le résultat d'un besoin de compréhension

holistique, de style allégé ou le fruit d'un mécanisme cognitif proche du sous-entendu dans une culture commune ? C'est la langue en perpétuelle évolution qui rend certains lexèmes polysémiques à force d'utilisation, parfois même jusqu'à effacement de la signification. Il n'y a donc pas une seule réponse à apporter à la question de la fabrication d'une métonymie, mais une accumulation de facteurs externes qui contribueraient à la faire naître. Ainsi tous ces phénomènes parfois non-retraçables (« die unsichtbare Hand ») donnent-ils un sens au passage du trope à l'expression lexicalisée.

Terminons par des contributions centrées sur l'étude des deux figures. Marie-Hélène Pérennec, de l'Université de Lyon 2, remet en question, dans « Metapher vs. Metonymie : Annäherungsversuche im Rahmen einer pragmatischen Stilistik » (29-43) la façon dont elles ont été définies jusqu'à présent. Ce qui les définit peut être mélangé et valable pour les deux figures de style, qui sont plutôt à envisager sur un continuum, une échelle. Elles ont pour fonction d'aider l'allocuté à mieux comprendre et peuvent se combiner dans un réseau ; accumulées, elles sont un apport sémantique. D'autres articles soulèvent cependant la possibilité d'une perte de sens et simplification. Philippe Verronneau de l'Université de Dijon étudie le type de textes de la presse économique dans « 'Portugal flüchtet sich in die Arme der EU'. Welche Funktion erfüllen Metapher und Metonymie im wirtschaftlichen Diskurs der Massenmedien », (119- 132). Il part de la constatation que, bien qu'il s'agisse d'un type de discours se voulant objectif, le langage de l'économie et de la bourse utilise beaucoup de métaphores et de métonymies. Dans un corpus de textes tournant autour de l'aide financière à apporter à des pays endettés, il leur voit des fonctions sémantiques (concrétisation, personnification), de cohésion (métaphores conceptuelles) et de didacticité aussi bien que de manipulation. Gabriele Diewald aborde aussi le fonctionnement des deux tropes. Elle considère dans son article « Bedeutungswandel und Grammatikalisierung » (181-202) que certains lexèmes subissent une évolution sémantique, en analysant notamment les adjectifs qui sont utilisés en tant que particule modale pour donner une orientation particulière au discours d'un locuteur. Elle y voit une possibilité de remonter le canal du phénomène de grammaticalisation s'accompagnant inévitablement de processus métaphorique et métonymique. Renata Szczepaniak approfondit la thèse de l'évolution sémantique. Elle fait le choix dans son article « „Die FDP als Koalitionspartnerin“ –Metapher und Metonymie in der Entwicklung des geschlechtsspezifisierenden Wortbildungssuffixes –in zum Kongruenzmarker » (203-218).d'envisager la métaphore et la métonymie dans le suffixe -in permettant la dérivation de certains lexèmes. Si au départ le suffixe -in implique la description d'êtres vivants de genre féminin, il peut progressivement être utilisé pour nommer des substantifs personnifiés pour lesquels on parlera de relation métaphorique ontologique. Le genre grammatical féminin appellerait en chacun de nous des images féminines. L'emploi du suffixe –in s'étend à des substantifs désignant des entités inanimées pour lesquelles on ne voyait au départ qu'une simple congruence de genre purement grammaticale. L'étude de ces substantifs révèle une congruence sémantique et non de genre par le biais d'une relation métonymique qui permettrait de désigner des inanimés grâce à des « collectifs » ou « institutions » qui ne sont autre que la somme de la faculté d'action des êtres vivants « Agentivität » et de la caractéristique même des êtres vivants à être individu, unique et vivant « Belebtheit ». Métaphore et métonymie joueraient un rôle dans la grammaticalisation du suffixe –in dont les lexèmes dérivés n'auraient plus pour seul référent des animés féminins, mais des collectifs mixtes ne correspondant pas au genre féminin, si ce n'est sur le plan sémantique.

Le recueil montre la variété des orientations par lesquelles on peut chercher à mieux identifier et comprendre le fonctionnement de la comparaison, métaphore et métonymie. Il atteste, si besoin en était, qu'aujourd'hui encore, au bout de deux millénaires d'attention portée à ces figures, le domaine reste vaste, et le renouveau des perspectives possible. - Aurélie Gayraud, Collège Fustel de Coulanges, Strasbourg.

**WALLENHORST** Nathanaël (2013) *L'école en France et en Allemagne. Regards de lycéens, comparaison d'expériences scolaires*, Berne: Peter Lang, 211 pages. ISBN : 978-3-0343-1251-1 ; 49,10 €. Mit Unterstützung des DFJW gedruckt.

Die vorliegende Publikation von Nathanaël Wallenhorst schließt eine Lücke in der Bildungslandschaft Deutschlands und Frankreichs, von der allerdings mehr diejenigen profitieren, die des Französischen mächtig sind. Der Rezensentin sind außer der Zusammenfassung der Dissertation keine Publikationen oder Artikel des Autors zu diesem Thema in deutscher Sprache bekannt, was schade ist, wenn man den im Klappentext erwähnten familiär bilingualen deutsch-französischen Hintergrund von N.Wallenhorst berücksichtigt. Nathanaël Wallenhorst leitet das private Hochschulinstitut IFF Europe in Angers, das per Kooperation an die Katholische Universität Angers UCO angebunden ist. Er ist assoziiertes Mitglied der Pariser Forschergruppe EXPERICE (Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation) sowie von PESSOA (Pédagogies Socialisation et Apprentissages) in Angers.

Es stehen keine Migranten, Kinder mit Zweit- oder Drittsprachen oder Schulabbrecher im Mittelpunkt (Wallenhorst S.15) sondern ganz bewusst – und vielleicht deshalb in Französisch geschrieben – *lycéens*/Gymnasiasten der Oberstufe im Mittelpunkt, die an einem selektiven Austauschprogramm über ein Jahr teilnahmen, dem sogenannten Voltaire-Programm. Der Autor beklagt nämlich (S.15), dass die Erfahrung solcher Schüler bisher wenig untersucht werde. Im Voltaire-Programm<sup>1</sup> verbringen junge Franzosen etwa 6 Monate im Partnerland Deutschland (September-Februar), um anschließend mit ihrem Austauschpartner (zurück) nach Frankreich zu gehen. Wallenhorst stellt fest : « *Au regard de la littérature actuelle, la comparaison des expériences fait défaut* » (S.22). Für die einen - die Franzosen aus der *Seconde* - begann es also mit einem Sprung ins kalte Wasser, und ging dann in bekanntere Gefilde zurück. Für die anderen, die Teilnehmer aus Deutschland (Klasse 11 in diesem Buch, ansonsten aber auch Klassen 8-10) war es etwas weniger aufregend, denn sie nahmen zunächst den französischen Jugendlichen sozusagen « im Heimspiel » auf und gingen erst nach 6 Monaten zum Sprach- und Kulturbad nach Frankreich.

Da der Anspruch des Buchs ist, eine interkulturelle Erfahrung nebst Vor- und Nachbereitung aus der Sicht der teilnehmenden Jugendlichen zu zeigen, hat die Reihenfolge der gemachten Auslandserfahrung (D-F oder F-D) durchaus ihre Bedeutung und erklärt zu manchen Punkten die unterschiedliche Bewertung der Teilnehmenden beider Kulturen. Der Aufbau des Buchs beruht auf einer Inspiration von Charlot et al. von 2000 (*Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*), bei der auch zunächst Jugendlichen das Wort erteilt wurde,

---

<sup>1</sup> Zwischen 2004 und 2008 nahmen etwa 1000 Jugendliche an diesem Programm teil, das vom DFJW organisiert wird (Wallenhorst S.27), seit seinem Bestehen sind es über 4300 insgesamt. Es handelt sich um einen individuellen Schüleraustausch auf dem Prinzip der Gegenseitigkeit. Eine DFJW-Broschüre hilft bei der Vor- und Nachbereitung (<http://www.dfjw.org/sites/default/files/flipbook/voltaire-in-der-tasche/HTML/index.html#/32/>). Seit 2003 beteiligen sich eine Stiftung und ein Berliner Institut an der Durchführung (Wallenhorst S.141, Fußnote).

bevor die angesprochenen Konzepte in den weiteren Kapiteln theoretisch beleuchtet wurden (S. 35).

Zur Vorgeschichte: Im Oktober 2008 hat N. Wallenhorst ein Doppeldoktorat zwischen der Université Paris 13 (Gilles Brougère) und der Freien Universität Berlin (Christoph Wulf) im Fach Erziehungswissenschaften/ Psychologie mit einer Dissertation<sup>1</sup> in 12 Kapiteln abgelegt. Die beiden Betreuer haben dann auch das Vor- bzw. Nachwort für die auf 6 Kapitel und 211 Druckseiten gekürzte Printausgabe fünf Jahre später geschrieben, welche vom Deutsch-Französischen Jugendwerk bezuschusst wurde.

Mit Teilnehmern der Austauschjahre 2004-2009 wurden 127 leitfadengesteuerte Interviews (*entretiens semi-directifs*) jeweils in der Muttersprache geführt und später transkribiert. Mit Unterstützung der Software HyperRESEARCH wurden 26 Grob- und 119 Feinkategorien gebildet (S.29), insgesamt 144 Items. Dieses Raster mit den Analysekriterien findet sich im Anhang (S.209-211), kann vom interessierten Forscher auch im Rahmen der Funktion « Druckbuch » auf « Amazon » eingesehen werden (nicht jedoch bei P. Lang). Parallel dazu wurde auf Fragebögen zurückgegriffen, die im Rahmen eines anderen Projekts per Post verschickt worden waren und von denen der Autor die Ergebnisse des Jahrgangs 2004-05 einsehen und verwenden konnte (S.30, Fußnote). Interessant an dieser Konstellation ist, dass die Jugendlichen vor, während und nach ihrer Immersion im Partnerland befragt wurden, und so eine Art Entwicklung ihrer Einstellungen zu beobachten ist. Von französischer Seite werden die Teilnehmenden als « *vrais lycéens* » (S.28) beschrieben, die die Schule sehr ernsthaft angehen, deren Werte verinnerlicht haben und von ihren Eltern unterstützt werden – Eltern, von denen Wallenhorst (S. 28) sagt, dass sie überwiegend aus der Mittelschicht stammen und « *[ils] savent utiliser au profit de leur enfant le système français* ».

Etwas erstaunlich bei einer Dissertation im erziehungswissenschaftlichen Bereich ist der Anspruch der Arbeit, sich um einen ethnographischen Ansatz im Sinne der Diskursforschung (S.27) zu bemühen, was auf einen linguistischen Ansatz verweist, aber nicht auf die Spezialität der Betreuer. Im Gegensatz zu anderen Interviews, die manchmal vom DFJW für die Berichte und Bewertungen seiner Programme durchgeführt werden, ging es Wallenhorst bei dieser Untersuchung um Folgendes: « [...] *pour ce travail de comparaison des expériences par les acteurs eux-mêmes, le choix méthodologique des entretiens apparaît incontournable dans la mesure où il favorise la réflexivité des acteurs, déjà fortement stimulée par la situation interculturelle elle-même (leur réflexivité étant un matériau indispensable)* » (S.29, Fußnote). Kombiniert man diese Information mit der Tatsache, dass die kostenlos verfügbare Software HyperRESEARCH<sup>2</sup> zur Auswertung benutzt wurde, kommt man zur Annahme, dass es sich um eine sprachwissenschaftlich fundierte Arbeit handelt, was sich aber nur eingeschränkt als richtig erweist.

Doch betrachten wir zunächst etwas genauer die Stichprobe (S.28), die den Ton angibt:

- 3/4 der Teilnehmenden sind Mädchen und die meisten sind in sprachlich-literarischen Zweigen eingeschrieben.
- 70 % der deutschen und 44% der französischen Teilnehmer spielen ein Instrument.
- Die meisten der Eltern sprechen mindestens eine Fremdsprache.
- 34% der Franzosen stammen aus sogenannten « *classes européennes* » und 21% aus Abibac-Klassen, also aus Klassen, in denen integrierter Sachfachunterricht stattfindet. 95%

---

[http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS\\_derivate\\_000000005062/Wallenhorst\\_Doktorarbeit.pdf;jsessionid=4BFEC087DD53097BE77CF63594187E9F?hosts=](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000005062/Wallenhorst_Doktorarbeit.pdf;jsessionid=4BFEC087DD53097BE77CF63594187E9F?hosts=)

<sup>2</sup> Diese in nur in Englisch verfügbar.

der deutschen Teilnehmer stammen aus einem Gymnasium (gegenüber 5% aus einer Gesamtschule), was deren größere Bildungsnähe erklärt

Das Buch folgt einer Gliederung in zwei großen Teilen und insgesamt 6 Kapiteln, deren Titel als Schlüsselwörter zur vergleichenden Analyse gelten können.

In Kap. 1 berichten die Schüler von ihrer Erfahrung im jeweils nationalen Kontext und beim Nachbarn. In Kap. 2 geht es um die Lehrerpersönlichkeiten und das Verhältnis Lehrer-Schüler. In Kap. 3 geht es vor allem um den Stellenwert, den die Schule im Leben der Schüler einnimmt. In Kap. 4 wird jeweils auf die Schulerfahrung kritisch zurückgeblickt. Methodologische und epistemologische Schlüsse aus der Arbeit werden in Kap. 5 gezogen und Kap. 6 stellt einen theoretisch fundierten Rückbezug zu den beiden Schulsystemen dar, wobei der Autor für Frankreich vor allem drei Aspekte entwickelt (S.34), « *la forte fonction symbolique de l'école, la violence du système scolaire, le sanctuaire à l'abri de la vraie vie qu'est l'institution éducative* »

Das untersuchte Publikum ist nicht repräsentativ für alle deutschen oder französischen Schüler. Trotzdem sind die Feststellungen von großem Interesse. Bei den Ergebnissen fangen mit dem an, was ein Leser bei einigem Vorverständnis erwarten konnte :

- Der « Schock » der Deutschen, die nach Frankreich kommen, ist wesentlich geringer als der von den Franzosen, die in Deutschland ankommen (S.36). Das erklärt Wallenhorst hauptsächlich durch die Abfolge, in welcher die Jugendlichen die Schulen dieser Länder besuchen.
- Unterricht: Die Hauptaufgabe der franz. Schüler besteht darin, zuzuhören, die der deutschen Schüler darin, zu verstehen : « *Ainsi pour les premiers, le silence est souhaité tandis que pour les seconds, il est indispensable de parler, questionner.* » (S.53)
- Schülerprofil: Das Zitat des franz. Schülers Vincent beleuchtet dies (S.54): « *En Allemagne, ils travaillent plus 'avec la tête' qu'avec 'les cahiers'* », daher stellt Wallenhorst einen « *rapport plus personnalisé à la connaissance* » (S.54) fest.
- Lernorte: Für die deutschen Schüler ist die Schule nicht der einzige Ort, wo man lernt; und es wäre sehr einschränkend, sein Lernen nur daraus zu schöpfen. Für die Franzosen ist die Schule ein Ort der Vermittlung von Kenntnissen, aber kein Ort zum Leben. Dubet<sup>1</sup> spricht sogar von einem Heiligtum („*sanctuaire*“).
- Fremdsprachen in Curriculum und Praxis: Das Niveau von Englisch wird von allen als höher in Deutschland eingeschätzt (S.68), und private Bücher werden dort oft in einer Fremdsprache gelesen (S.77).
- Mündlichkeit/Schriftlichkeit: Die franz. Schüler führen das auf zu wenig mündliche Anteile in ihrem Fremdsprachenunterricht zurück und sprechen sogar von einer « *gêne à l'oral* » gegenüber Lehrern und Klassenkameraden (S.77), im Gegenzug wird dem Schriftlichen eine « *fonction sécurisante* » zuerkannt.
- Während manche deutschen Schüler die franz. Schulorganisation strikt ablehnen, finden andere einen Sinn in der überaus strukturierten Art und der Tatsache, dass der Arbeitsrhythmus nicht nachlassen darf. Auch schätzen sie das Niveau an Allgemeinbildung der Franzosen höher ein.

Andere Ergebnisse sind eher erstaunlich:

- Mitarbeit: S.53 wird erklärt, dass und warum die deutschen Schüler eher (gern) im Gegensatz zu den Franzosen mitarbeiten : « *Ainsi la logique de 'frime' mise en lumière par*

---

<sup>1</sup> Dubet, F., *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002 : 25-26.

*Dubet*<sup>1</sup> (...) *n'existe pas en Allemagne où on ne retrouve pas cette opposition entre 'collabos' » et 'bouffons' ».*

- Lebensinhalt : « *Les Français découvrent lors de leur séjour en Allemagne la violence dont ils sont victimes.* » (S.170). Die *lycéens* haben mindestens eine 39-Stunden-Woche und stellen ihr « Leben » absolut zurück, während ihre deutschen Austauschpartner sich ihre Zeit zwischen verschiedenen Polen aufteilen : « *le temps des amis, du travail, de l'école, de la famille, des activités, etc.* » (S.87) Und sollte dann der erwartete Schulerfolg in Frankreich ausbleiben, ist der zentrale Lebensinhalt in Frage gestellt ...

- « *Les adolescents décrivent à de nombreuses reprises la méchanceté de certains de leurs enseignants* » (S.170). Die Ausführungen zur « *chaîne hiérarchisée du mépris* » geben zu denken, sowohl was die « Gewalt » bzw. Ausübung der Macht der Lehrer als auch, was die Mitarbeit oder das Verhalten der Schüler gegenüber ihren franz. Lehrern angeht.

- Manche Franzosen wurden z.B. während ihres Deutschlandaufenthalts mit Hausaufgaben etc. von zuhause versorgt, um ja nicht den Anschluss zu verlieren. Das Schulsystem als solches steht der Erfahrung im Voltaire-Programm nicht unbedingt positiv gegenüber :

« *Comme, durant les six mois à l'étranger, le travail scolaire perd le caractère central qu'il avait en France, une telle expérience, bien que valorisée car vécue dans une langue étrangère, est perçue comme une expérience « extrascolaire ».* Et celle-ci ne va pas dans le sens d'une amélioration directe des résultats scolaires. Les adolescents allemands, en revanche, sont plus favorables à ce type d'expérience favorisant leur Bildung. (S.174)

Es verbleiben nach der Lektüre ein paar Unstimmigkeiten:

S.17 wird von Fragebögen an Jugendliche und Lehrkräfte gesprochen, die in Wallenhorsts Publikation eingeflossen sind, aber in der Aufschlüsselung zum Rücklauf dieser Untersuchung (gleiche Seite, Fußnote 17) werden « Eltern » und nicht « Lehrkräfte » erwähnt. Was gilt also ?

In den Ausführungen wird häufig auf frühkindliche Erfahrungen und Unterschiede (Soziologie des Kindes) eingegangen (nebenbei bemerkt eines der Arbeitsgebiete von Gilles Brougère), obwohl die Arbeit Jugendliche betrifft.

Hingegen fehlen ein paar grundlegende Angaben wie der Hinweis auf Francine Vaniscotte<sup>2</sup>, die 1991 als eine der ersten die vier großen Bildungssysteme (lateinisch-mediterranes, germanisches, skandinavisches und angelsächsisches Modell) beschrieb und deren Kategorisierung noch heute Gültigkeit hat. Es fehlt der Verweis auf die Publikation von Döbert et al.<sup>3</sup>, auch Wolfgang Hörner wird im Buch nicht zitiert.

Im interkulturellen Bereich hätte Béatrice Durand (2002) erwähnt werden können und besonders zum Thema « Auslandsaufenthalt » fehlt die Publikation (2008) von S.Ehrenreich/ G.Woodmann und M.Perrefort (Hg.) mit dem Titel : *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis*, in der u.a. auch speziell vom Voltaire-Programm die Rede ist.

Der Ansatz, in welchem zuerst auf Zitate der Jugendlichen zurückgegriffen wird, ist interessant. Die Lektüre der 211 Seiten wird aber leider erschwert, da man nur 6 Großkapitel

<sup>1</sup> Anspielung auf François Dubet, von dem 11 Publikationen zitiert werden.

<sup>2</sup> Vaniscotte, Francine. (1996). *Les Ecoles de l'Europe : systèmes éducatifs et dimension européenne*. Paris : INRP.

<sup>3</sup> Döbert, Hans/ Hörner, Wolfgang/ Kopp, Botho von & Mitter, Wolfgang (Hrsg.). (2002). *Die Schulsysteme Europas*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag

findet, aber keine nummerierten Unterkapitel – eine etwas außergewöhnliche Art der Gliederung.

Für einen Linguisten gehen die Analysen des Diskurs vor allem in der Dimension Prä- und Postimmersion nicht weit genug (WAS sagen die Schüler wirklich zu welchem Zeitpunkt der Untersuchung und WIE drücken sie es sprachlich aus ?), und es wird leider nicht auf die in der Soziolinguistik grundlegenden Arbeiten zu den sozialen Repräsentationen zurückgegriffen. Aber der Autor versucht eher die weit verbreiteten Annahmen über etwaige positive Lerneffekte des Auslandsaufenthalts zu hinterfragen und das gelingt ihm. Das Ergebnis ist asymmetrisch und gegenüber dem franz. System kritischer :

« [ ...] *l'expérience scolaire allemande a servi de révélateur à l'analyse de l'expérience scolaire française sans pouvoir effectuer l'inverse* » (S.35)

Mit der Funktion « Druckbuch »<sup>1</sup> kann das gesamte Inhaltsverzeichnis, das Vorwort und die Bibliographie eingesehen werden, sowie weitere ausgewählte Seiten. Dies könnte das Interesse des Lesers wecken, denn man würde dem Buch eine weitere Verbreitung wünschen als es bisher der Fall ist.

Um es kurz zusammenzufassen: Das Buch ermöglicht Einblicke in das Schülerleben der Oberstufe in Deutschland und Frankreich, und zwar aus der interessanten „Innenperspektive“ der betroffenen Schüler. Dabei ist deren Fazit unter dem Strich kritischer gegenüber dem franz. System. Das Buch sollte unbedingt Pflichtlektüre aller an dem Voltaire-Programm teilnehmenden Jugendlichen sein, aber auch von den Schul-Verantwortlichen in Frankreich gelesen werden, um „im Kleinen“ an jeder Schule vielleicht Veränderungen zu bewirken. Es trifft sich daher gut, dass es in Französisch verfasst wurde. Meiner Meinung nach gehört es auch in alle Bibliotheken von Hochschuleinrichtungen mit Lehrerausbildung, weil es indirekt Schulsysteme vergleicht und es immer von Vorteil ist, über den eigenen Tellerrand hinauszublicken.

Der Autor bleibt seinem Thema treu und hat im Mai 2015 ein Buch mit dem Titel « *Fonder l'école: pourquoi l'Allemagne réussit, pourquoi la France échoue* » vorgelegt.- *Anémone Geiger-Jaillet, ESPE de Strasbourg.*

**BAIDER** Fabienne, **CISLARU**, Georgeta (éds.), 2014. *Linguistic Approaches to Emotions in Context*. Amsterdam/ Philadelphie: John Benjamins. ISBN : 97890272256461.358 pages. 95 €

Ce recueil d'articles reflète l'intérêt grandissant pour le rôle et les fonctions des « émotions » en langue dans divers contextes. L'introduction détaillée proposée par les éditrices, F. Baider et G. Cislaru, met en évidence la complexité de la thématique à travers la difficulté à fournir une définition univoque de la notion d' « émotion », marquée par une tension entre son rôle en tant que moyen d'expression « personnel » et « individuel » d'une part et sa fonction de construction d'une société et d'une culture particulières d'autre part. Baider et Cislaru insistent sur l'importance des émotions dans la plupart des aspects et catégories traditionnellement étudiés en linguistique, à savoir la morphologie, la syntaxe, le lexique, la prosodie etc. (p. 3). Les éditrices mettent en avant les points communs à la plupart des articles réunis dans cet ouvrage : la clarté du propos par rapport aux méthodes choisies, la

---

<sup>1</sup><http://www.amazon.de/Lécole-France-Allemagne-comparaison-dexpériences/dp/3034312563>

priorité donnée à l'approche empirique fondée sur des corpus d'analyses et l'approche contrastive choisie par la moitié des contributeurs, permettant de faire ressortir la dimension (inter)-culturelle des émotions, voire de s'interroger sur d'éventuels universalismes (pp. 1-14). L'introduction propose par ailleurs un aperçu de l'histoire des recherches en émotion en lien avec diverses théories mettant tantôt l'accent sur la question du sens et des différents « types » d'émotions, tantôt sur la façon dont la langue et les différentes structures langagières servent à exprimer une émotion dans un contexte précis. Les éditrices soulignent qu'elles représentent un véritable enjeu dans notre société moderne (p. 4). Enfin, elles rappellent l'ancrage de la thématique dans la traditionnelle dichotomie entre corps et âme, raison et sentiments etc. : « The emotion question is anchored in the broader and ongoing debates centered on nature vs. culture, biology vs. culture, mind vs. body [...], and the relationship between *emotion* and *language* is usually discussed in terms of such dichotomies » (p. 2). Par le passé, la priorité accordée à la *raison* allait généralement de pair avec une tendance à minimiser l'importance des émotions dans la structure du langage : en lexicologie par exemple, cette dimension se trouve souvent réduite à la notion de *connotation*, considérée comme « Ensemble de significations secondes [...] qui viennent s'ajouter au sens conceptuel, fondamental et stable, qui constitue la dénotation » (définition d'après le Larousse<sup>1</sup>). Or, il convient de démontrer le statut primordial des émotions et la nécessité de leur prise en compte systématique dans toute analyse linguistique : « The emotion question can no longer be separated from *linguistic* analysis ; on the contrary, it *must be considered* in order to highlight the structure and the functioning of any language » (ibid.).

L'ouvrage est structuré de la manière suivante : suite à une introduction fournie en références utiles (pp. 1-18), les articles ont été regroupés selon quatre rubriques : *I. Emotion, philosophie et langage* (« Emotion, philosophy and language », pp. 21-37) ; *II. Exprimer et interpréter l'émotion* (« Expressing and interpreting emotion », pp. 73-212) ; *III. « Faire » de l'émotion : la prosodie* (« Doing emotion : Prosody », pp. 215-276) ; *IV. Emploi pragmatique de l'émotion* (« Pragmatic use of emotion », pp. 279-346). Les index alphabétiques par noms d'auteurs et terminologique facilitent une lecture orientée soit vers une théorie spécifique, soit vers une émotion spécifique, comme par exemple la *joie* (« happiness », cf. index p. 357), la *tristesse* (« sadness », p. 358) ou encore le *dégoût* (« disgust », p. 356). L'ordre de ces parties suit la logique d'une réflexion qui part des idées et des concepts pour aller vers des analyses de linguistique plus « appliquée », comme la dernière contribution soulignant l'importance de l'émotion dans l'acquisition d'une langue seconde (cf. « Language learning and making the mundane special » par Coffey, pp. 331-246). La première partie, notamment l'article de Godard-Wendling portant sur la théorie de Wittgenstein et les « jeux de langage » (pp. 21-37) oriente la réflexion vers la façon dont il convient d'appréhender le langage et son fonctionnement en général : est-ce que nous nous en servons prioritairement pour « décrire » le monde ou plutôt pour nous « exprimer » ? Godard-Wendling présente la réflexion complexe et révolutionnaire de Wittgenstein sur fond d'une critique de la fonction référentielle et d'une valorisation des fonctions expressive et interactionnelle du langage. C'est en rejetant l'idée d'une signification « inhérente » à une forme donnée (*Bedeutungskörper*) que Wittgenstein revendique une analyse linguistique partant de l'*usage* d'un signe langagier en contexte : « every sign by *itself* seems dead. *What* gives it life ? – In use it *lives* » (cit. d'après Godard-Wendling, p. 24). Sa réflexion développée à partir de l'expression de la douleur, qu'il s'agisse du cri initial, d'une interjection ou bien encore d'un

<sup>1</sup> Cit. d'après le Larousse en ligne : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/connotation/18305>

énoncé d'apparence plus « descriptive », remet en question la façon dont ces différentes formes d'expression sont analysées.

A la lumière de ce premier article, les suivants apparaissent partiellement comme des mises en perspective des principes théoriques exposés préalablement. Ainsi, la signification des différentes structures ou expressions traitées est presque systématiquement analysée dans des contextes précis, ce qui correspond à la préconisation de Wittgenstein de prendre en compte le contexte (cf. *ibid.*, p. 31). Un nombre non négligeable d'articles s'appuie sur le « métalangage sémantique naturel » (*NSM = Natural semantic metalanguage*) développé par Wierzbicka (1991 ; 1999<sup>1</sup>), notamment dans le cadre d'analyses contrastives (cf. p. ex. les articles de Vukoja, Goddard, Baider, Rilliard et al.), fondé sur des unités descriptives « primitives » (« semantic primes », cf. p. ex. Goddard, p. 77). Les émotions ainsi décrites sont l'*émotion/ la passion/ l'affect* (Vukoja, pp. 39-69), le *dégoût* (« disgust » : cf. Goddard, pp. 73-97), des émotions ou sensations négatives de type *colère* ou *haine* (« anger »/ « hatred » : cf. Baider, pp. 189-212) ainsi que des émotions négatives provoquées par des « stratégies d'impolitesse » (« impoliteness strategies » ; cf. Rilliard et al., pp. 251-276). Le *NSM* est dit permettre une comparaison « objective » des significations linguistiques à travers les différentes langues grâce à un langage exempt des spécificités structurelles et sémantiques d'une langue particulière. Or, la façon dont Goddard décrit par exemple les expressions anglaises de dégoût comme « yuck ! » et « ugh ! » par le biais du *NSM* ne permet pas de saisir les subtilités de leur prononciation et de leurs emplois respectifs (pp. 88-89). En revanche, ce métalangage paraît plus « parlant » lorsqu'il s'agit de représenter les différences entre des expressions émanant de langues différentes (voir p. ex. le contraste par rapport à l'expression polonaise « Fu ! », p. 89 sq).

Les trois articles consacrés aux aspects prosodiques du langage (partie III) fournissent des réflexions précieuses quant aux liens complexes entre l'expression physique d'un sentiment ou d'une sensation d'une part et les contraintes grammaticales, psychoaffectives et sociales d'autre part. Les problèmes posés par la prosodie trouvent un reflet dans les réflexions de Wittgenstein sur la nécessité d'analyser l'ensemble du contexte d'utilisation d'un énoncé, y compris le « ton » et la « voix » (cf. Godard-Wendling, p. 31).

Bon nombre de contributions regroupées dans ce recueil font référence aux dimensions psychosociale et culturelle du langage des émotions, comme dans l'approche socio-cognitive adoptée par Baider (pp. 189-212), par la référence au « travail des faces » en lien avec les principes de la politesse de Brown et Levinson (1987)<sup>2</sup> chez Rilliard et al. (pp. 251-276) ou encore par l'analyse discursive chez Mrowa-Hopkins et Strambi (pp. 279-308). C'est notamment dans le cadre d'approches axées sur le « style » au sens large du terme<sup>3</sup> que la référence à la dimension axiologique apparaît. Il n'est en effet pas toujours aisé de distinguer entre l'expression d'un sentiment tel que la colère d'une part et l'expression d'un jugement, en l'occurrence négatif. L'imbrication entre l'*affect* et le jugement devient flagrante dans les analyses pragmatiques de la dernière partie : la question de savoir comment se comportent des médecins à l'égard de patients présentant des symptômes médicalement inexplicables<sup>4</sup> (« patients with medically unexplained symptoms », cf. Sowińska, pp. 309-329)

---

<sup>1</sup> Wierzbicka, Anna, 1991. *Cross-Cultural Pragmatics*. Berlin : De Gruyter. / Wierzbicka, Anna, 1999. « Emotional Universals. » *Language Design* 2 : 23-69.

<sup>2</sup> Brown, Penelope, Levinson, Stephen C., 1987. *Politeness : Some universals in language usage*. Cambridge : Cambridge University Press.

<sup>3</sup> « style » : manière d'exprimer ou de produire de l'émotion/ une émotion spécifique

<sup>4</sup> = maladie « fonctionnelle » : sous-entend une origine psychologique du symptôme

relève autant de ces deux niveaux que la question de la gestion des émotions lors d'interactions professionnelles dans différentes langues, comme illustrée dans l'article de Mrowa-Hopkins et Strambi, intitulé « Verbal aggressiveness or cooperative support ? ». On peut regretter que la lecture successive des différents articles constituant cet ouvrage ne permette pas d'en déduire un quelconque « modèle » théorique des émotions dans le langage, mais est-ce son but ? La diversité des approches proposées, la richesse des références et la clarté des propos permettent de se faire sa propre idée.

En conclusion, on peut recommander cet ouvrage à un public intéressé par le lien entre langage et émotion dans un sens large, en précisant toutefois qu'un certain nombre d'articles s'adresse davantage à des linguistes qu'à un public non averti. A ce propos, on peut noter qu'actuellement, nous assistons à un engouement particulier pour « les » émotions, incarnées par de petits personnages apparaissant dans le film « Vice versa » des Studios Pixar (« Inside Out »). Dans un récent article paru dans l'hebdomadaire « The Sunday Times », le lien entre langage et émotions est établi à travers une phrase définissant chacun des cinq personnages représentant respectivement la joie, la tristesse, le dégoût, la colère et la peur. Voici ce qu'apprend le lecteur au sujet de la joie par exemple : « JOY [...]”I'm doing the happy dance. I'm not wearing any pants ! ” ».<sup>1</sup> On peut s'en réjouir tout en se disant que nous ne sommes encore qu'au début des recherches sur les émotions et le langage.- *Anja Smith, Université de Lorraine.*

---

<sup>1</sup> In : *The Sunday Times* du 26/07/15, p. 18.



# Nouveaux Cahiers d'Allemand

Les N.C.A. paraissent quatre fois l'an et sont administrés par l'association des Nouveaux Cahiers d'Allemand (A.N.C.A.) dont le Conseil d'Administration comprend

- R. MÉTRICH, Université de Lorraine, Président
- F. AURIA, ADEAF, Vice-président
- E. FAUCHER, Université de Lorraine, Secrétaire
- Mme R. MÉTRICH, Trésorière
- Y. BERTRAND, Professeur des universités honoraire
- M. KAUFFER, Université de Lorraine
- A.GEIGER-JAILLET, Université de Strasbourg -
  - L.GAUTHEROT, professeure au Lycée Mathis de Schiltigheim
- D.MORGEN, I.P.R. honoraire
- Yves RUDIO, professeur en classe bilingue à l'Ecole des Roses à Haguenau
- Ulrich HERMANN, APLV
- Odile SCHNEIDER-MIZONY, professeure de linguistique allemande à l'Université de Strasbourg

Pour tout ce qui concerne la rédaction, adresser la correspondance à la Rédactrice en chef, Mme SCHNEIDER-MIZONY, Département d'études allemandes de l'Université, 22 rue René Descartes, BP 80010, 67084 Strasbourg cedex ; pour l'administration : Mme MÉTRICH, adresse ci-après.

Les N.C.A. paraissent sous le double sigle "ANCA" et "ADEAF" en vertu d'une convention de coopération entre les deux associations, dont le texte figure page 267 du n° 1983/4.

## ABONNEMENTS

Adresser le titre de paiement (libellé à l'ordre des Nouveaux Cahiers d'Allemand, CCP 1016 13 B NANCY) à Mme MÉTRICH, 18, rue d'Iéna, 54630 RICHARDMÉNIL.

Abonnement 2015 (particuliers)	30 €
Institutions	45 €
Tarif Etudiants (photocopie carte d'étudiant)	20 €
Prix de vente au n°	14 €
ADHESION A L'ASSOCIATION	5 €
COTISATION 2014:	

Siège Social ATILF/ UMR 7118 CNRS, 44 Avenue de la Libération - BP 30687 - 54063 NANCY Cedex