ISSN 0758 - 170 X

33e année (2015) n°4 (décembre)

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

Nouveaux Cahiers d'Allemand

Revue de linguistique et de didactique

Publiée avec le concours du

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

Zita Hollós	Von KOLLEX zum online Lernerwörterbuch der deutschen Kollokationen	373-388
Jean-François Marillier	L'emploi des auxiliaires *sein* / *haben* et *être* / *avoir*	389-403
Cécile Poncet	*Pegida* : caractérisation, intégration et productivité d'une forme brève devenue slogan politique	405-425
Mária Paľová	Décrire la compétence de médiation en traduction à vue	427-433
Yves Bertrand	Les abréviations de clôture	435-441
Franziska Flucke	Der Umgang mit der NS-Vergangenheit als Thema im bilingualen Geschichtsunterricht	443- 457
Odile Schneider-Mizony	Reportage à Shanghai	459-460

Recensions

MÜLLER Sonja (2014) *Modalpartikeln* Heidelberg : Universitätsverlag Winter. ISBN 978-3-8253-6365-9 ; 13€, 100 p, par P.Y.Modicom (461-463) ; **IKONOMU,** Demeter Michael (2014). *Bindungsqualität zwischen Eltern und Kind in der zweisprachigen Erziehung*- Bern: Lang, 262 p, 70€40. ISBN: 978-3-0343-1610-1br par D.Morgen (463-465) ; **WEIL** Markus, **VANOTTI** Manuele (Hrsg, 2015) : *Weiterbildung und Mehrsprachigkeit. Formation continue et plurilinguisme. Further education and plurilingualism*. Fachhochschule Nordwestschweiz. Bern. hep, der bildungsverlag. 208 p. ISBN 978-3-0355-0237-4 CHF 35 F, par D.Morgen (466-469) ; **MORGEN** Daniel, *Mémoires retrouvées. Des enseignants alsaciens en Bade, des enseignants badois en Alsace. Umschulung 1940-1945*. Colmar, Jérôme Do Bentzinger éd., 2014. 403 p. 28 €, par M.Mombert (469-471) ; **AMMON** Ulrich (2015) *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Walter de Gruyter, Berlin/München/Boston. ISBN: 978-3-11-019298-8 ; 79 €, 1295 p. par O.Schneider-Mizony (471-478)

Annonceurs : Pont grammatical dans NCA 2016 *sq* : 404 ; D.Morgen & Do Bentzinger : 426 ; VALS/ASLA : 434 ; La fonction commentative à l'Université de Lille III ; 442 ; Pilotage rédactionnel de la Revue : 458 ; Mélanges en l'honneur de Jacqueline Feuillet (479-481)

Zita Hollós
professeur associé, Institut d'études germaniques et scandinaves,
Université Karoli Gaspar, Budapest

Von KOLLEX zum online Lernerwörterbuch der deutschen Kollokationen

1. Was ist KOLLEX?

Der vollständige Titel des Printwörterbuchs lautet *SZÓKAPTÁR. Német–magyar SZÓkapcsolatTÁR. Korpuszalapú kollokációs tanulószótár. KOLLEX: deutsch-ungarisches KOLLokationsLEXikon. Korpusbasiertes Wörterbuch der Kollokationen. Deutsch als Fremdsprache*. Der abgekürzte Haupttitel des korpus- und datenbankbasierten, deutsch-ungarischen Kollokationswörterbuchs auf Ungarisch lautet also – ohne Untertitel – „Német-magyar SZÓkapcsolatTÁR", „SZÓKAPTÁR". Die wortwörtliche Übersetzung des Titels wäre 'deutsch-ungarisches WÖRTERkombinationsBUCH', aus dessen Abkürzung ergibt sich aber ein unbrauchbarer Titel: WÖRTERkombBUCH. Aus diesem Grund musste ein anderer Titel gewählt werden – wenn er auch in gewisser Weise irreführend wirkt –, nämlich „Deutsch-ungarisches KOLLokations-LEXikon", kurz: KOLLEX. Leider gehen dadurch die zusätzlichen Bedeutungen und Assoziationen des ungarischen Akronyms verloren, da „SZÓ-KAPTÁR" auf Deutsch 'Wörter-Bienenstock' heißt und „SZÓTÁR" 'Wörterbuch'.

Es handelt es sich dabei um ein bislang alleinstehendes lexikographisches Werk. Korpusbasierte Kollokationswörterbücher liegen bislang ausschließlich einsprachig vor. Für das Deutsche existieren lediglich zwei, vor kurzem erschienene einsprachige Kollokationswörterbücher: *Uwe Quasthoff: Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen* (2010) und *Annelies Häcki Buhofer (et al.): Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationenwörterbuch für den Alltag*. (2014).

2. Wie kann KOLLEX dem Deutschlerner helfen?

Vielen ist die folgende Situation wahrscheinlich bereits bekannt, falls doch nicht, dann früher oder später gewiss:

> Das **neugeborene Baby** schreit viel, und man weiß häufig nicht, warum. Vielleicht will es **gestillt**, frisch **gewickelt** oder **hochgenommen** werden. Es muss regelmäßig gefüttert, gebadet und **trockengelegt** werden. Man freut sich, wenn es von Tag zu Tag **pummeliger** wird, oder anfängt zu **strampeln** und zu **lallen**. Meistens **nuckelt** es gern und wenn es beginnt zu **fremdeln** oder zu **zahnen**, weint es mehr. Wenn es endlich beginnt zu **krabbeln**, wissen die Eltern: bald ist nichts mehr in der Wohnung in Sicherheit. Es gibt nichts Schöneres auf der Erde als ein **kerngesundes Baby**!

Im oben aufgeführten Beispieltext liegt die Problematik nicht bei der Grammatik, sondern vor allem bei der Wortwahl, d.h. welche Adjektive und Verben der Sprachlerner in Verbindung mit *Baby* wählt. Die blau hervorgehobenen Wörter stehen nämlich in enger Verbindung zum Wort *Baby* und bilden zusammen typische Wortverbindungen/Kollokationen. Wenn es Schwierigkeiten gibt, dann ist oft die Rede von einer „Wortlücke" oder von einer „Wortunsicherheit".

Ob einem, der Deutschlerner ist, ein fehlerfreier und schöner deutscher Text über dieses Thema ohne KOLLEX gelingt, kann mit zwei kleinen Aufgaben getestet werden, wenn Sie Deutsch *als Fremdsprache* sprechen:

1. Aufgabe:
Formulieren Sie selber einen ähnlichen Text schriftlich, ohne die obige Vorlage!

2. Aufgabe:
Wenn Sie fertig sind, versuchen Sie es erneut mit Hilfe des Wörterbuchartikels zu **Baby**:

Baby ['be:bi] das, des Babys, die Babys <fn>
(kis)baba, csecsemő, bébi
ADJ ált jel **neugeboren** újszülött • csak jel **ungeboren** születendő, meg nem született • biz **kerngesund** makkegészséges • **munter** eleven, vidám • biz **pummelig** dundi, duci • **rosig** rózsás • csak jel **langersehnt** várva várt • **süß** édes, aranyos
VERB **gebären**^{AKK} szül • **stillen**^{AKK} (meg)szoptat • **adoptieren**^{AKK} örökbe fogad • **wickeln**^{AKK} (be)pelenkáz • **baden**^{AKK} (meg)fürdet • **ein B. bekommen**^{AKK} ◊ *állapotos* babája lesz, babát vár • **trockenlegen**^{AKK} tisztába tesz • **anziehen**^{AKK} felöltöztet • **ein B. erwarten**^{AKK} ◊ *állapotos* babát vár • **pudern**^{AKK} behintőporoz • **lallen**^{NOM} gőgicsél, gügyög • **strampeln**^{NOM} rugdalódzik • **fremdeln**^{NOM} ◊ *idegenekkel szemben* félénk(en viselkedik) • **krabbeln**^{NOM} *négykézláb* mászik • **nuckeln**^{NOM} cumizik • **schreien**^{NOM} bőg, ordít • **zahnen**^{NOM} ◊ jön a foga, fogzik • **füttern**^{AKK} megetet • **hochnehmen**^{AKK} *karba* felvesz • **sich**^{Dat} **ein B. wünschen**^{AKK} ◊ babát szeretne

Wenn Sie die zwei Texte miteinander vergleichen, kommen Sie mit großer Wahrscheinlichkeit zur Schlussfolgerung, dass die Aufgabe mit KOLLEX leichter zu meistern und der Text von der Versprachlichung der Konzepte rund um das *Baby* besser war. Zahlreiche Kompetenzuntersuchungen im Bereich der Kollokationen haben bereits nachgewiesen, dass eine reine, an Kollokationen reiche Lektüre zur Aneignung und Anwendung der Wortverbindungen nicht ausreicht. Es ist viel zu wenig, Wörter zu lernen, man muss sie auch kombinieren können,

d.h. die Wörter so verbinden, wie es für eine andere Sprache typisch ist, damit es „wirklich deutsch“ klingt. Beim Verfassen eines Textes oder bei der Übersetzung in eine andere Sprache spielt nicht nur die Grammatik eine wichtige Rolle, sondern es kommt vor allem darauf an, ob wir natürlich und in einem angemessenen Stil formulieren, z.B. mit Hilfe typischer Wortverbindungen. Leider gibt es keine genauen Regeln dafür, *was*, *wie* oder *warum* etwas miteinander verbunden bzw. zusammen verwendet wird, uns bleibt lediglich die Aufzählung und Systematisierung der Wortverbindungen in einem Spezialwörterbuch. Deshalb entstand das KOLLEX, ein korpusbasiertes Lernerwörterbuch der Kollokationen, in dem typische und häufige Wortverbindungen (sog. Kollokationen, z.B. **geschr** *ein frischvermähltes Paar* oder *ein vielversprechender Anfang*, **gespr** *die Schule schwänzen* oder *eine Frage aufwerfen*, *emsig arbeiten* oder **geschr** *effizient arbeiten* und *hundertprozentig sicher*) auf solche Weise zusammengestellt sind, dass den einzelnen Stichwörtern die Partner anhand von Kollokationskategorien zugewiesen werden. Die 2262 Lemmata, meist mehrdeutige Wörter (Substantive, Verben, Adjektive und Adverbien – die sog. Basen), decken den Wortschatz von *Zertifikat Deutsch* ab. Zu den einzelnen Bedeutungen dieser Lemmata werden die typischen, aus realen Texten stammenden Partner (sog. Kollokatoren) nach der statistischen Wahrscheinlichkeit ihres gemeinsamen Vorkommens aufgelistet. Darüber hinaus wurden sie mit weiteren, aus modernen ein- und zweisprachigen Wörterbüchern stammenden Partnern ergänzt. Auf diese Weise sind im KOLLEX 10 313 verschiedene, ebenfalls mehrdeutige Partner zu den Stichwörtern aufgeführt.

Das KOLLEX beinhaltet nahezu 50 000 typische Wortverbindungen und Kollokationen dieser Art, die nach ihren jeweiligen Kategorien unter den jeweiligen Wortbedeutungen verzeichnet sind. Bei den ***Substantiven*** sind in erster Linie Adjektive und Verben (z.B. *ein lesenswertes* ***Buch***, **gespr** *das* ***Buch*** *verschlingen*) zu finden. ***Verben*** und ***Adjektive*** stehen vor allem in Verbindung mit Adverbien (z.B. *behindertengerecht* ***bauen***, ÖKON *kostengünstig* ***bauen*** und *greifbar* ***nahe***).

Weiterhin ist für das Wörterbuch charakteristisch, dass zu den Wortverbindungen Valenzrealisierungen angegeben sind: etwa eine Reihe von Substantiven, von denen eins obligatorisch zusammen mit dem Verb erscheinen muss, z.B. **treiben** ι **Akk** <hat> *vmilyen tevékenységet* **űz, folytat**; **foglalkozik** vmivel Akk Sport Handwerk Viehzucht Ackerbau Spionage Unfug). Im Falle von Adjektivlemmata kommen auch noch weitere Wortverbindungskategorien, d.h. typische Substantive (sog. Basen) vor, z.B. **breit** θ +SUBS Fluss Schrank Bett Hüfte usw. Wenn sie jedoch adverbial gebraucht werden, dann stehen dort typische Verb- und Adjektivbasen (oder häufig attributiv gebrauchte Partizipien), z.B. **breit** θ □+VERB grinsen lächeln lachen.

Unter den Wortverbindungen gibt es auch größere Wortkombinationen, die – auch wenn sie aus mehreren Wörtern bestehen – eine Einheit bilden und dennoch keine idiomatischen Wortverknüpfungen sind, z.B. *js* ***Hoffnung*** *bleibt unerfüllt*, *IRGENDWIE eingerichtetes* ***Haus***. Sie befinden sich in der letzten Kategorie, nach der Abkürzung KOMB. Ihre Zahl liegt bei über 2600. Die Gesamtzahl der Wortverbindungen im KOLLEX beträgt demnach fast 62 000. Vom Anfänger- bis zum Fortgeschrittenenniveau finden die DaF-Lerner in Produktionssituationen mit großer Wahrscheinlichkeit den fehlenden Partner zu einem konkreten Wort.

KOLLEX ist ein echtes Lernerwörterbuch, weil der Fokus auf der Sprachproduktion liegt. Außer den erwähnten Eigenschaften wird bei den typischen Wortverbindungen/Kollokationen auf grammtische, strukturelle, stilistische oder semantische o.ä. Abweichungen zwischen den beiden Sprachen (sog. Interferenzerscheinungen) geachtet. Auf solche wird mit einem Warnsymbol (☝) – mehr als 8000 Mal – hingewiesen. Diese Unterschiede bleiben nämlich während der Sprachrezeption leicht unbemerkt, obwohl sie bei der Formulierung in der Fremdsprache eine äußerst wichtige Rolle spielen.

Aufgrund all dieser Eigenschaften kann KOLLEX zu den aktiven, produktionsorienterten Lernerwörterbüchern gezählt werden. Es macht ein effizientes Erlernen einer Fremdsprache möglich und unterstützt die Vertiefung der bereits erworbenen Sprachkenntnisse.

3. Was versteht man unter *Kollokation* im KOLLEX?

Der integrative Kollokationsbegriff von KOLLEX vereint vier Aspekte in sich (vgl. Hollós 2004a, b):

- **Fremdsprachendidaktik**
- **Semantik**
- **Korpuslinguistik**
- **Syntax** (Valenz) – **Morphosytnax** (Gebrauchspräferenzen und -restriktionen)

Gemäß der **fremdsprachendidaktisch** orientierten Kollokationsauffassung (vgl. u.a. Hausmann 1984, 2004) sind die Komponenten einer Kollokation nicht gleichrangig, sondern der semantisch autonome Teil ist die Basis und der dazu affine der Kollokator. Dem fremdsprachendidaktischen Aspekt trägt auch die Markierung der Interferenz Rechnung. Aus Platzgründen kann ich auf die im Wörterbuch auffindbaren Arten der Interferenz hier nicht eingehen.

Es werden folgende sechs Strukturtypen festgelegt, bei denen die Basis fett hervorgehoben wird:

- SUBS + **SUBS** z.B. *ein Fleckchen* ***Erde***
- ADJ + **SUBS** z.B. *ein frischvermähltes* ***Paar***
- **SUBS** + VERB z.B. *die* ***Schule*** *schwänzen*
- ADV + **VERB** z.B. *emsig* ***arbeiten***
- ADV + **ADJ** z.B. *hundertprozentig* ***sicher***
- ADV + **ADV** z.B. *gänzlich* ***anders.***

Semantisch gesehen zeichnen sich Kollokationen dadurch aus – das ist auch Folge ihres inneren Aufbaus –, dass sie höchstens schwach- oder teilidiomatisch sind, aber keinesfalls vollidiomatisch. Die meisten Kollokationen sind nichtidiomatisch (*triftiger* ***Grund****, ausgiebig* ***frühstücken***) und nur wenige sind schwach idiomatisch (*die* ***Ampel*** *überfahren, körpereigene* ***Drogen***). Einen besonderen Typ stellen die teilidiomatischen Kollokationen dar, deren Kollokator ein Phrasem darstellt: in der Regel ist es ein adverbial gebrauchter Phraseologismus (*sich zu Tode langweilen*).

Der **korpuslinguistisch**e Aspekt will die tiefe Trennung zwischen den zwei großen Fronten der Kolloktionsforschung, die der korpusorintierten und die der systemorientierten aufheben. Dabei werden die fremdsprachendidaktischen und semantischen Aspekte mitberücksichtigt. Kollokationen sind demnach signifikante Kookkurrenzen zu den Basislemmata entsprechend den Strukturformeln, die mindestens aus zwei Autosemantika bestehen und nicht vollidiomatisch sind. Es ist sinnvoll, die interlingualen Kollokationen getrennt zu behandeln, da sie ihren Status allein der Interferenz zwischen zwei Sprachen verdanken, z.B. dt. *sich die Zähne putzen* - ung. *fogat mos* (wortwörtliche dt. Übersetzung *Zähne waschen*). Währenddessen stellen intralinguale Kollokationen innerhalb einer Sprache typische Verwendungen, statistisch nachweisbare signifikante Kookkurrenzen dar, z.B. *bitterlich weinen* (vgl. Hollós 2004: 71f.).

Der letzte, (morpho)**syntaktisch**e Aspekt besagt, dass die Zahl der Autosemantika innerhalb der Kollokation ≥ 2 ist. Die **Basis** und der Kollokator einer Kollokation können abhängig von ihrer Wortart Valenzpotenzen haben, letztere werden entweder als obligatorische oder fakultative Ergänzung, ggf. als obligatorische Angabe – abhängig vom jeweiligen Valenzmodell, das zugrunde gelegt wird – aufgefasst. Die Kollokationen als Ganzes verfügen oft – ähnlich wie Phraseologismen – über Gebrauchspräferenzen, die im Einzelnen noch kaum untersucht worden sind.

4. Wie umfangreich ist KOLLEX?

Das korpusbasierte syntagmatische Wörterbuch KOLLEX enthält **48 757 Kotexte** (sememspezifische Kollokationen und (freie) Wortverbindungen), **10 313**

Kotextpartner (im Register der Kollokatoren und Kotextpartner auch separat verzeichnet) und **2262 Wörterbuchartikel** (Lemmazahl des (Basis-)Wörterverzeichnisses). Die Lemmata wurden anhand der Wortliste des *Zertifikats Deutsch* selektiert und durch benutzerrelevante Wortschatzeinheiten erweitert (z.B.: Semester, Master, Forint) oder wegen mangelnder, statistisch signifikanter Kotextpartner getilgt (z.B.: viele Adverbien oder bestimmte Substantive wie z.B. DVD-Player).

Die genaue Aufteilung der Wöterbuchartikel auf die einzelnen Wortarten sieht folgendermaßen aus:

- 1274 Substantivartikel
- 579 Verbartikel
- 362 Adjektivartikel
- 47 Adverbartikel

Der nächste Abschnitt stellt das Wörterbuch und die ihm zugrundegelegten Begrifflichkeiten kurz vor.

5. Zu welchem Wörterbuchtyp gehört KOLLEX?

In Anlehnung an Hollós (vgl. HOLLÓS 2004a: 174) kann man das Wörterbuch wie folgt charakterisieren:

> **korpus-** und **datenbankbasiertes**, polyakzessives und -funktionales, dennoch **produktionsbezogenes zweisprachiges syntagmatisches Lernerwörterbuch** mit einem primären Wörterverzeichnis der Basen [...] und zusätzlich mit einem deutschen Register der Kollokatoren mit ihren jeweiligen Basen.

Die für das KOLLEX erforderlichen Daten wurden zwischen 2005 und 2009 **korpusbasiert** ermittelt, genauer im Leipziger Korpus *Deutscher Wortschatz* (DW) statistisch erhoben, dann manuell und sememspezifisch ausgewählt und automatisch in die Datenbank eingelesen. Danach mussten die ausgewählten Partner übersetzt und mit grammatischen und/oder stilistisch-pragmatischen Angaben versehen werden. Die Liste der Kotextpartner zum jeweiligen Lemmazeichen wurde dann 2011-2012 mit Hilfe der *Kookkurrenzdatenbank* (CCDB) des IDS und der neukonzipierten Wörterbücher erweitert. Das aus der Datenbank automatisch generierbare Manuskript wurde bei unterschiedlichen Arbeitsschritten von einem Muttersprachler durchgesehen und mehrfach lektoriert, bis die Endlektorierung von einem anderen bilingualen Sprecher des Deutschen und Ungarischen durchgeführt wurde. Die letzte Redaktions- und Korrekturphase erfolgte dann 2013-2014.

Eine so enorme Menge an Daten, die im fünfstelligen Bereich automatisch eingelesen und auch stark vernetzt werden muss, damit die Datenbasis später mit neuen Lemmata und Daten, außerdem mit der geplanten zusätzlichen Komponente, nämlich mit dem zweiten Wörterverzeichnis der Kollokatoren

erweitert werden kann, ist mit den traditionellen Methoden nicht mehr zu bewältigen, deshalb wurde das Wörterbuch von Anfang an, bereits im Jahre 2005 **datenbankbasiert** konzipiert. Dieses Verfahren ermöglicht nicht nur die Speicherung der Daten im xml-Format, sondern auch das bequeme Verwalten der Daten mit Hilfe eines windowsähnlichen Datenmanagementsystems und eine medienunabhängige Publikationsform.

Es handelt sich bei KOLLEX um ein **Lernerwörterbuch** mit der Zielsetzung, Deutschlernern von niedrigem bis höherem Sprachniveau v.a. in **Produktionssitautionen**, in denen die **Syntagmatik** (die grammatische und lexikalische Kombinatonsfähigkeit deutscher Wörter) eine enorme Rolle spielt, mit dem nötigen Nachschlagewerk auszuhelfen. Die anvisierte Benutzergruppe besteht in erster Linie aus DaF-Lernern, Germanistikstudenten als „professionellen" Deutschlernern und auch Deutschlehrern. Letztere können sich mit Hilfe des Wörtberuchs im Hinblick auf die Kombinationsfähigkeit deutscher Lexeme vor allem bei der Korrektur der Schülerarbeiten vergewissern. Aufgrund seiner **Zweisprachigkeit** bietet das vorliegende Wörterbuch insofern einen völlig neuen Zugang zum Deutschen, da die lexikographischen Anforderungen wesentlich komplexer sind als bei einsprachigen Wörterbüchern. Hier folgen zwei Musterartikel aus dem zweisprachigen **KOLLEX**:

Wörterbuch das, des Wörterbuch(e)s, die Wörterbücher <fn> **szótár**
ADJ csak jel **etymologisch** etimológiai • csak jel **elektronisch** elektronikus • **einsprachig** egynyelvű • **zweisprachig** kétnyelvű • csak jel **medizinisch** orvosi • **deutsch-ungarisch** német-magyar • **mehrbändig** többkötetes • **benutzerfreundlich** *könnyen használható* felhasználóbarát
VERB **(etw^{Akk}) im W. nachschlagen** ☝ megkeres vmit a szótárban, kikeres vmit a szótárból • ált passzív **etw^{Akk} im W. verzeichnen** feltüntet vmit a szótárban • **im W. blättern** lapoz(gat) a szótárban • **etw^{Akk} ins W. aufnehmen** belevesz/felvesz vmit a szótárba *ált egy szót, kifejezést* • **aktualisieren**^{AKK} aktualizál • **benutzen**^{AKK} használ • **herausgeben**^{AKK} kiad, megjelentet • vál, gyakr rossz **kompilieren**^{AKK} *más források alapján összeállít* kompilál, összeollóz • **etw^{Akk} im W. nachsehen** ☝ utánanéz vminek a szótárban, megnéz vmit a szótárban • **erscheinen**^{NOM} megjelenik *vhol/vmikor*

ernähren ernährte, hat ernährt <ige>
θ **táplál** vkit/vmit (vmivel)
ω **táplálkozik** vmivel/vhogyan
ε **eltart** vkit (vmiből/vmivel), **eltartja magát** (vmiből/vmivel)
θ **Akk (mit+Dat) táplál** vkit/vmit (vmivel) Akk Tier, Baby, Kranke
ADV **künstlich** mesterségesen • **zwangsweise** erőszakkal
KOMB **jn mit der Sonde e.** ☝ mesterségesen táplál vkit
ω **sich^{Akk} von+Dat/Mod táplálkozik** vmivel/vhogyan
ADV <Mod-realizációként> **gesundheitsbewusst** ☝ *egészségére figyelve* egészségesen, egészségtudatosan • **einseitig** egyoldalúan • **pflanzlich e.** ☝ növényi eredetű táplálékot fogyaszt • **hochwertig e.** ☝ minőségi ételeket fogyaszt • **kalorienbewusst** ☝ ~a kalóriákra figyelve, kalóriatudatosan • **vegetarisch** vegetáriánus módon, vegetáriánusan • **falsch** *nem egészségesen* helytelenül • **gesund** egészségesen • **bewusst** tudatosan • **fettarm** zsírszegényen
ε **Akk/sich^{Akk} (von+Dat/mit+Dat) eltart** vkit (vmiből/vmivel), **eltartja magát** (vmiből/vmivel) Akk Kinder, Familie

Die webbasierte KOLLEX-Datenbank bietet außerdem die Möglichkeit zur Erstellung eines einsprachigen, deutschen Kollokationswörterbuchs **E-KOLLEX**

DAF für didaktische Zwecke, in erster Linie für Deutschlerner mit mittlerem oder höherem Sprachniveau.

Die zwei einsprachigen, deutschen Kollokationswörterbücher, Quasthoffs *Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen* (2010) und Häcki Buhofers *Feste Wortverbidungen des Deutschen* (2014), sind konzeptionell und ihren anvisierten Benutzern nach anders als das anhand der Datenbasis erstellbare KOLLEX DAF. Ersteres ist ein Produkt der maschinellen Sprachverarbeitung für Muttersprachler. Das zweite Nachschlagewerk basiert auf schweizerischen Korpora und der Anlage nach ist seine erstrangige Zielgruppe fortgeschrittene Lerner. KOLLEX DAF wäre demgegenüber als online Nachschlagewerk unabhängig von der jeweiligen Muttersprache ab Anfängerniveau benutzbar, auf Mittelstufeniveau ideal einsetzbar und auch für Fortgeschrittene in Produktionssituationen nützlich. Es ist ein ausgesprochenes Lernerwörterbuch mit Valenzangaben und mit morphosyntaktischen Restriktionen zu den Kollokationen. Das Register der 10 313 Partner ermöglicht außerdem einen zusätzlich, anderen Zugriff auf die Daten und damit sind nicht nur die 2262 Stichwörter, sondern auch die 10 313 verzeichneten, deutschen Partner auffindbar und durch Hyperlinks miteinander vernetzbar.

Folgende Musterartikel aus dem zweisprachigen KOLLEX sind mit Tilgung der Äquivalente, mit Hinzufügung deutscher Bedeutungsparaphrasenangaben und durch das Ersetzen der ungarischsprachigen grammatischen und stilistisch-pragmatischen Angaben entstanden:

Wörterbuch das, des Wörterbuch(e)s, die Wörterbücher <**Subs**> ***ein Buch, in dem die Wörter alphabetisch aufgeführt und erklärt oder übersetzt sind***

ADJ nur attr **etymologisch** • nur attr **elektronisch** • **einsprachig** • **zweisprachig** • nur attr **medizinisch** • **deutsch-ungarisch** • **mehrbändig** • **benutzerfreundlich**

VERB **(etw^{Akk}) im W. nachschlagen** • meist im Passiv **etw^{Akk} im W. verzeichnen** • **im W. blättern** • **etw^{Akk} ins W. aufnehmen** • **aktualisieren^{AKK}** • **benutzen^{AKK}** • **herausgeben^{AKK}** • **geschr, oft pej kompilieren^{AKK}** • **etw^{Akk} im W. nachsehen** • **erscheinen^{NOM}**

ernährren ernährte, hat ernährt <**Verb**>

θ ***einer Person oder einem Tier zu essen und zu trinken geben***

ω ***von etwas leben; irgendwie essen und trinken***

ε *für* ***Person(en) oder für sich sorgen***

θ **Akk (mit+Dat)** ***einer Person oder einem Tier zu essen und zu trinken geben***
Akk Tier, Baby, Kranke

ADV **künstlich** • **zwangsweise**

KOMB **jn mit der Sonde e.**

ω **sich^{Akk} von+Dat/Mod** ***von etwas leben; irgendwie essen und trinken***

ADV <als Mod-Realisierungen> **gesundheitsbewusst** • **einseitig** • **pflanzlich e.** • **sich hochwertig e.** • **kalorienbewusst** • **vegetarisch** • **falsch** • **gesund** • **bewusst** • **fettarm**

ε **Akk/sich^{Akk} (von+Dat/mit+Dat)** ***für Person(en) oder für sich sorgen***
Akk Kinder, Familie

Sie stellen jedoch nur das Gerüst dar, worauf das ein- oder zweisprachige E-KOLLEX DAF Schritt für Schritt mit Umsetzung der bisherigen lernerlexikographischen Innovationen(vgl. Hollós 2009) entstehen kann.

6. Welcher Weg führt zum E-KOLLEX DAF?

Damit die obigen Wörterbuchartikel didaktischen Mehrwert gewinnen, müssen die Wörterbuchartikel mit weiteren Angaben angereichert werden. Eine bereits existierende, jedoch mit Daten nicht aufgefüllte Position in der Datenbasis stellt die Belegangabe mit Quellenangaben zu den einzelnen Wortverbindungen dar. Folgende **Belegangaben** wurden aus dem DW nach der Durchsicht von 50-100 Belegen zu den Wörtern *Wörterbuch* und *ernähren* ausgewählt, da sie typische Verwendungen zu den im KOLLEX verzeichneten Kollokationen *sich ausgewogen/vegetarisch ernähren*, bzw. *medizinisches Wörterbuch* und *im Wörterbuch blättern* sind:

Versuchen Sie, sich ausgewogen zu **ernähren** und nichts im extremen (sic!) auszuschliessen. (www.20min.ch/wissen/gesundheit/story/Entschaerfte-, *crawled on 2010-12-18*)
Aber man kann zum Beispiel weniger Fleisch und Milchprodukte konsumieren oder sich ganz vegetarisch **ernähren**. (www.beobachter.ch/natur/natuerlich-leben/wohnen-fr, *crawled on 2010-12-22*)

Ein medizinisches **Wörterbuch** kann helfen, um ärztliche Fachbegriffe zu verstehen und in Perspektive zu rücken. (www.noows.de/ratgeber/date/2009/7/page/2.html, *crawled on 2011-01-15*)
Sie möchten sich in Ihrem nächsten Urlaub besser verständigen können, ohne ständig im **Wörterbuch** blättern zu müssen? (www.havelstadt-brandenburg.de/anzeige/hablas-espan, *crawled on 2011-01-08*)

Neue Datentypen, die allesamt in die Datenstruktur zu integrieren sind und mit konkreten Daten ausgefüllt werden müssen, sind:

- Beispielangaben (Daten: z.T. im *Német-magyar Suliszótár* ([1]2001) vorhanden)
- Gebrauchsmusterangaben
- (statistisch ermittelte) Kookkurenzangaben
- Assoziogramme
- Bilddateien
- Audiodateien
- Videodateien

Im Folgenden wird am Beispiel des Substantivartikels zum Wort *Wörterbuch* gezeigt, welche **Beispielangaben** zu den einzelnen Bedeutungen aufzuführen wären. Im deutsch-ungarischen Schulwörterbuch *Német-magyar Suliszótár* (Hollós 2001, 478) kann man folgende Beispielsätze lesen:

das Wörterbuch {des Wörterbuch(e)s, die Wörterbücher}
Dein „Suliszótár" ist ein zweisprachiges **Wörterbuch**. Wenn du ein **Wort** nicht verwenden kannst, kannst du in Deinem **Wörterbuch** nachschlagen. *A „Suliszótárad" kétnyelvű szótár. Ha valamely szót nem tudsz használni, utánanézhetsz a szótáradban.*
Ich habe auch ein englisch-ungarisches **Wörterbuch**. *Van egy angol–magyar szótáram is.*

Demnach könnten für Anfänger, um die Bedeutung des Wortes *Wörterbuch* zu demonstrieren, die folgenden drei, leicht adaptierten deutschen Beispielsätze, gegebenenfalls mit Übersetzungen für die zweisprachige Version, aufgeführt werden:

Dein „SZÓKAPTÁR" ist ein zweisprachiges ***Wörterbuch****.*
Wenn du ein ***Wort*** *nicht verwenden kannst, kannst du in deinem* ***Wörterbuch*** *nachschlagen.*
Ich habe auch ein englisch-ungarisches ***Wörterbuch****.*

Als Ergebnis erhalten wir für den Demonstrationssteil des Wörterbuchartikels zu *Wörterbuch* sowohl aus einem Korpus (DW) entnommene Beleg- als auch didaktisch motivierte, selbstgemachte Beispielangaben (*Suliszótár*). Für Erstere müssen die Quellen in der digitalen Version als Links mit dem Linktitel „Quelle" gesetzt werden.

Gebrauchsmusterangaben (kurz: GM), die für den Benutzerkreis der Lerner nützlich und relevant sind, müssen im CCDB einzeln ausgewählt werden. Solche wären im Falle von *Wörterbuch* z.B.:

Grammatiken [und] Wörterbücher
[das] Deutsche Wörterbuch der Brüder Grimm
Das Wörterbuch [...] definiert ...
mit Hilfe eines Wörterbuchs
Wörterbücher [und] Enzyklopädien
[wenn] man im Wörterbuch [...] nachschlägt findet man ...
steht [in ...] / im Wörterbuch

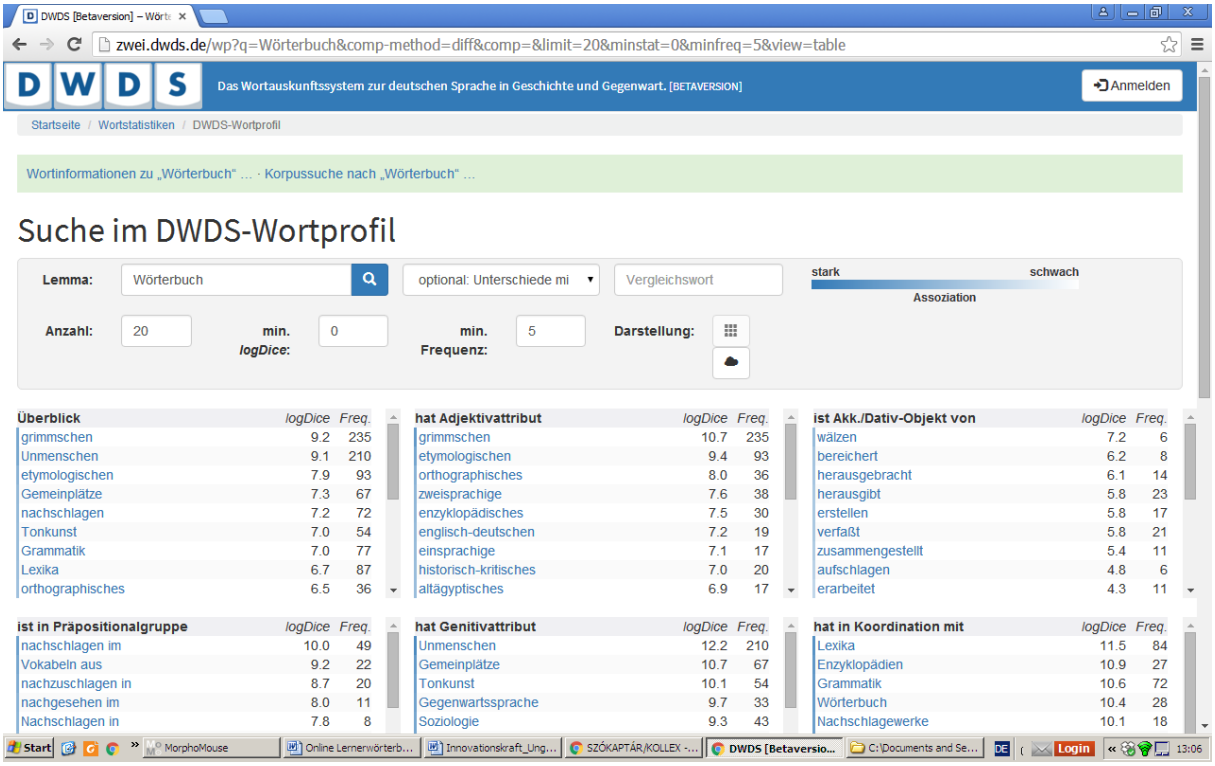
Wenn man all diese neuen Angaben, also Belege, Beispielsätze und Gebrauchsmuster in dem Wörterbuchartikel an den passenden Stellen einfügt, bekommt man den folgenden, mit neuen – für die Darstellung mit grauem Hintergrund markierten – Daten angereicherten Wörterbuchartikel:

Wörterbuch das, des Wörterbuch(e)s, die Wörterbücher <**Subs**>
ein Buch, in dem die Wörter alphabetisch aufgeführt und erklärt oder übersetzt sind
Dein „SZÓKAPTÁR“ ist ein zweisprachiges ***Wörterbuch****. Wenn du ein* ***Wort*** *nicht verwenden kannst, kannst du in deinem* ***Wörterbuch*** *nachschlagen*
Ich habe auch ein englisch-ungarisches ***Wörterbuch****.*
ADJ nur attr **etymologisch** • nur attr **elektronisch** • **einsprachig** • **zweisprachig** • nur attr **medizinisch** Ein medizinisches **Wörterbuch** kann helfen, um ärztliche Fachbegriffe zu verstehen und in Perspektive zu rücken. (www.noows.de/ratgeber/date/2009/7/page/2.html) • **deutsch-ungarisch** • **mehrbändig** • **benutzerfreundlich**
VERB **(etw^{Akk}) im W. nachschlagen** • meist im Passiv **etw^{Akk} im W. verzeichnen** • **im W. blättern** Sie möchten sich in Ihrem nächsten Urlaub besser verständigen können, ohne ständig im **Wörterbuch** blättern zu müssen? (www.havelstadt-brandenburg.de/anzeige/hablas-espan) • **etw^{Akk} ins W. aufnehmen** • **aktualisieren**^{AKK} • **benutzen**^{AKK} • **herausgeben**^{AKK} • **geschr, oft pej kompilieren**^{AKK} • **etw^{Akk} im W. nachsehen** • **erscheinen**^{NOM}

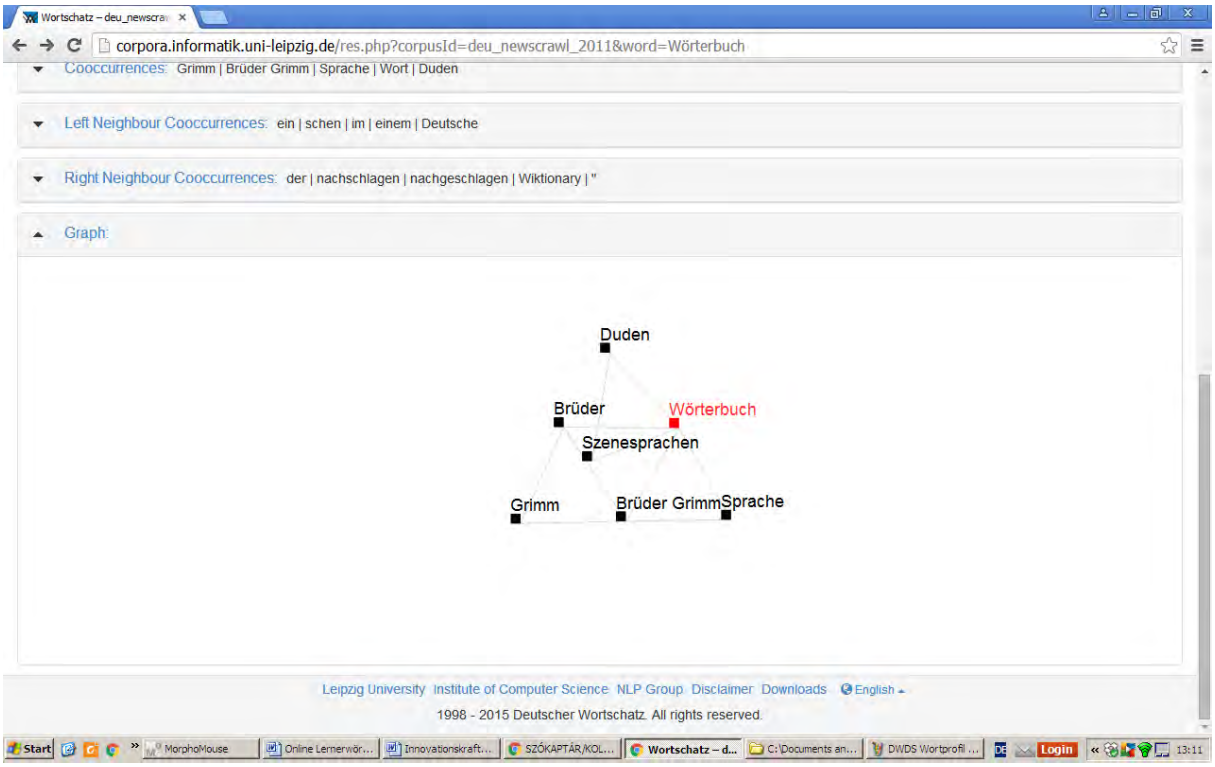
GM: Grammatiken [und] Wörterbücher
[das] Deutsche Wörterbuch der Brüder Grimm
Das Wörterbuch [...] definiert ...
mit Hilfe eines Wörterbuchs
Wörterbücher [und] Enzyklopädien
[wenn] man im Wörterbuch [...] nachschlägt,
findet man ...
steht [in ...] / im Wörterbuch

Die weiteren fünf Angaben (statistisch ermittelte Kookkurenzangaben, Assoziogramme, Bilddateien, Audiodateien und Videodateien) kann man nur in der digitalen Version sinnvoll und z.T. mit Hilfe von Hyperlinks integrieren, obwohl kleine Zeichnungen und farbige, meist onomasiologische Darstellungen auch in Printwörterbüchern hier und da zu finden sind.

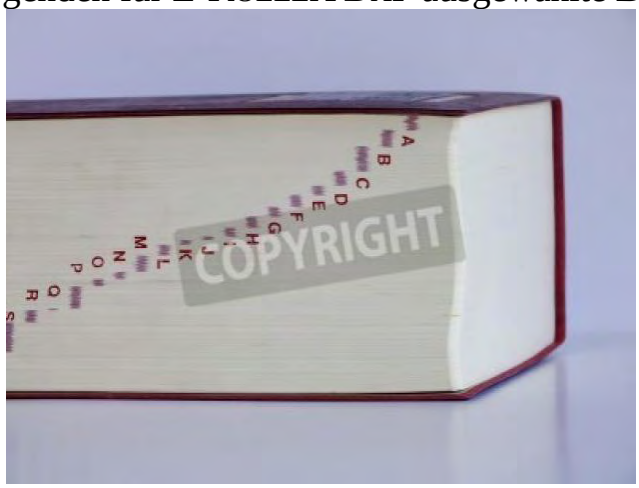
Im Falle des Wortes *Wörterbuch* kann man exemplarisch zeigen, welche Informationen durch die in der online Version gesetzten Links ermittelbar wären. Für statistisch ermittelbare **Kookkurenzangaben** sei hier ein Screenshot aus dem DWDS gezeigt, der nach dem Aufruf des folgenden Links unter dem Linktitel „Wortprofil“ (http://zwei.dwds.de/wp?q=W%C3%B6rterbuch&compmethod=diff&comp=&limit=20&minstat=0&minfreq=5&view=table) am Bildschirm erscheinen würde:



Ein Link zum DW mit dem Linktitel „Graph" (http://corpora.informatik.uni-leipzig.de/res.php?corpusId=deu_newscrawl_2011&word=W%C3%B6rterbuch) würde ein im höchsten Grade kulturspezifisches, kleines Assoziogramm zu *Wörterbuch* zeigen:



Frei verfügbare Bilddateien sind unter www.pixelio.de zu finden, wie die folgenden für E-KOLLEX DAF ausgewählte **Bildangaben** zu *Wörterbuch*:



Das zweite lizenzfreie Bild ist nicht nur zeitgemäß und bietet damit modernes enzyklopädisches Wissen zum Gegenstand *Wörterbuch*, sondern es eignet sich auch als Diskussionsvorlage im Unterricht oder kann als Ausgangsbild zu einem Aufsatz eingesetzt werden.

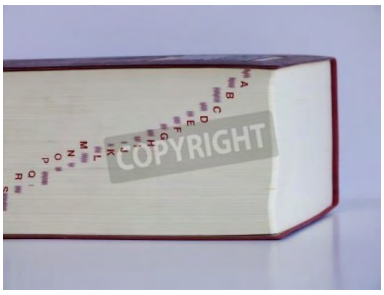
Audiodateien als **Audioangaben** mit dem Symbol „🔈“ sind neben den phonetischen Lautschriften überall zu setzen. Zur Einsetzbarkeit der Videodateien als **Videoangaben** mit dem Symbol „🎬“ stehen noch theoretische und praktische Überlegungen aus. Beide Datentypen sind m.E. für das E-KOLLEX eigens zu produzieren.

7. Fazit

Die multifunktionale, dynamisch erweiterbare KOLLEX-Datenbank bietet im Sinne der obigen Ausführungen verschiedene Publikationsmöglichkeiten für ein- und/oder zweisprachige Print- und/oder digitale Nachschlagewerke, prinzipiell auf der selben Datengrundlage.

Der folgende Wörterbuchartikel enthält alle oben beschriebenen Datentypen samt konkreten Daten mit Ausnahme der Audio- und Videodateien, bei denen nur die Symbole ohne Daten gesetzt wurden:

Wörterbuch das, des Wörterbuch(e)s, die Wörterbücher <Subs>
ein Buch, in dem die Wörter alphabetisch aufgeführt und erklärt oder übersetzt sind
*Dein „SZÓKAPTÁR“ ist ein zweisprachiges **Wörterbuch**. Wenn du ein **Wort** nicht verwenden kannst, kannst du in deinem **Wörterbuch** nachschlagen*
*Ich habe auch ein englisch-ungarisches **Wörterbuch**.*
ADJ nur attr **etymologisch** • nur attr **elektronisch** • **einsprachig** • **zweisprachig** • nur attr **medizinisch** Ein medizinisches **Wörterbuch** kann helfen, um ärztliche Fachbegriffe zu verstehen und in Perspektive zu rücken. Quelle • **deutsch-ungarisch** • **mehrbändig** • **benutzerfreundlich**
VERB **(etw^{Akk}) im W. nachschlagen** • meist im Passiv **etw^{Akk} im W. verzeichnen** • **im W. blättern** Sie möchten sich in Ihrem nächsten Urlaub besser verständigen können, ohne ständig im **Wörterbuch** blättern zu müssen? Quelle • **etw^{Akk} ins W. aufnehmen** • **aktualisieren**^{AKK} • **benutzen**^{AKK} • **herausgeben**^{AKK} • **geschr, oft pej kompilieren**^{AKK} • **etw^{Akk} im W. nachsehen** • **erscheinen**^{NOM}
GM: Grammatiken [und] Wörterbücher
[das] Deutsche Wörterbuch der Brüder Grimm
Das Wörterbuch [...] definiert ...
mit Hilfe eines Wörterbuchs
Wörterbücher [und] Enzyklopädien
[wenn] man im Wörterbuch [...] nachschlägt, findet man ...
steht [in ...] / im Wörterbuch
WORTPROFIL GRAPH



Das Webdesign muss allerdings für jedes digitale Nachschlagewerk und damit auch für den obigen Wörterbuchartikel eigens geplant, entworfen, erprobt und in die Praxis umgesetzt werden. Diese Aufgabe stellt die größte Herausforderung für KOLLEX dar, die nur interdisziplinär zu bewältigen ist.

8. Literatur[1]

8.1 Korpora

CCDB = Belica, Cyril: Kookkurrenzdatenbank CCDB**.** Eine korpuslinguistische Denk- und Experimentierplattform für die Erforschung und theoretische Begründung von systemisch-strukturellen Eigenschaften von Kohäsionsrelationen zwischen den Konstituenten des Sprachgebrauchs. 2001 ff., Institut für Deutsche Sprache, Mannheim. Internet-Adresse: http://corpora.ids-mannheim.de/ccdb [am 10.11.2015].

DW = Deutscher Wortschatz. Leipzig Corpora Collection. Universität Leipzig, Institut für Informatik, Abteilung Sprachverarbeitung, 1998-2015. Internet-Adresse: http://wortschatz.informatik.uni-leipzig.de/ [am 10.11.2015].

DWDS (beta) = Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart [BETAVERSION]. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. Internet-Adresse: http://zwei.dwds.de/wb [am 06.08.2015]

8.2 Wörterbücher

Häcki Buhofer, Annelies (et al.) (2014): Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationenwörterbuch für den Alltag. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Hollós, Zita ([2]2001): Német-magyar Suliszótár. Második, javított és bővített kiadás. Szeged: Grimm Kiadó.

Hollós, Zita (2014): SZÓKAPTÁR. Német–magyar SZÓkapcsolatTÁR. Korpuszalapú kollokációs tanulószótár. KOLLEX: deutsch-ungarisches KOLLokationsLEXikon. Korpusbasiertes Wörterbuch der Kollokationen. Deutsch als Fremdsprache. Szeged: Grimm Kiadó.

Quasthoff, Uwe (2010): Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen. Berlin/New York: de Gruyter.

8.3 Zitierte Literatur

Hausmann, Franz Josef (1984): Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 31. 395-406.

[1] Eine ausführliche Bibliographie zu KOLLEX findet sich unter: www.kollex.hu.

Hausmann, Franz Josef (2004): Was sind eigentlich Kollokationen? In: Steyer, Kathrin (2004): Wortverbindungen – mehr oder weniger fest. Berlin [etc.]. Mannheim, 309-334.

Hollós, Zita (2004a): Lernerlexikographie: syntagmatisch. Konzeption für ein deutsch-ungarisches Lernerwörterbuch. Tübingen. (= Lexicographica. Series Maior 116)

Hollós, Zita (2004b): Konzeption eines zweisprachigen syntagmatischen Lernerwörterbuchs. In: Studien zur zweisprachigen Lexikographie mit Deutsch IX. Hg. von Herbert Ernst Wiegand. Hildesheim. Zürich. New York, 91-133. (= Germanistische Linguistik 178/2004)

Hollós, Zita (2009): Innovationskraft zweisprachiger Lernerwörterbücher in der ungarischen Lexikographie. In: Lexicographica 25. Tübingen, 91-108.

Jean-François Marillier
ILCEA 4 - Université Grenoble-Alpes

L'emploi des auxiliaires *sein* / *haben* et *être* / *avoir*

0 INTRODUCTION

L'emploi des deux couples d'auxiliaires *sein* / *haben* et *être* / *avoir* présente en grande partie un parallélisme rassurant pour l'apprenant :

> *Le voisin **a peint** sa maison en rose. / Der Nachbar **hat** sein Haus rosa **gestrichen**.*
> *Le barbier **a rasé** ses clients jusqu'à 9 heures. / Die Barbier **hat** seine Kunden bis 9 **rasiert**.*
> *Il **a neigé** toute la nuit. / Es **hat** die ganze Nacht **geschneit**.*
> *J'**ai** bien **dormi**. / Ich **habe** gut **geschlafen**.*
> *Il **s'est réveillé** à 3 heures. / Er **ist** um drei **erwacht**.*
> *Elle **est arrivée** hier. / Sie **ist** gestern **angekommen**.*
> *Ils **sont restés** deux jours. / Sie **sind** zwei Tage **geblieben**.*
> *Je **suis allé** à Berlin. / Ich **bin** nach Berlin **gefahren**.*
> *Elle m'**est apparue** soudain. / Sie **ist** mir plötzlich **erschienen**.*
> *La maison du voisin **est peinte** en rose. / Das Haus des Nachbars **ist** rosa **gestrichen**.*

mais aussi des divergences :

> *J'**ai couru** vers lui. / Ich **bin** zu ihm **gelaufen**.*
> *Elle **a disparu**. / Sie **ist verschwunden**.*
> *Ils **ont** tous **péri**. / Sie **sind** alle **umgekommen**.*
> *Il **a fui**. / Er **ist geflohen**.*
> *La neige **a** vite **fondu**. / Der Schnee **ist** schnell **geschmolzen**.*
> *Il **a été** longtemps malade. / Er **ist** lange krank **gewesen**.*
> *Le barbier **s'est rasé**. Der Barbier **hat sich rasiert**.*

Les derniers exemples font apparaître que le français utilise parfois *avoir*, là où en allemand on emploie *sein*, sauf dans le cas des verbes pronominaux où la différence est inverse (***s'est rasé / hat sich rasiert***).

La plupart de ces exemples illustre des formes de 'passé composé' (fr.) ou 'accompli' / 'parfait' (alld.) que je regrouperai sous l'étiquette 'parfait', mais *être* / *sein* peuvent aussi être associés à la formation du 'passif état' (ou 'résultatif') : *La maison **est peinte** en rose.* / *Das Haus **ist** rosa **gestrichen**.*

Dans un premier temps, je comparerai les emplois de ces deux couples d'auxiliaires, et ce dans une perspective contrastive, qui permettra d'identifier précisément leurs différences d'emploi dans chacune des deux langues, après quoi je proposerai une explication sémantique des phénomènes constatés. Dans un dernier volet, j'esquisserai les tendances manifestées par l'évolution de l'emploi de ces auxiliaires dans les deux langues.

1 COMPARAISON DES DEUX SYSTÈMES

L'emploi des deux couples d'auxiliaires est lié à des contextes syntaxico-sémantiques spécifiques.

1.1 EMPLOIS PARALLÈLES

1.1.1 *avoir* / *haben* au parfait

Les auxiliaires *avoir* et *haben* sont employés respectivement avec les verbes suivants :

• *avoir* / *haben* comme verbes autonomes[1] :

*J'**ai eu** peur. / Ich **habe** Angst **gehabt**.*

• verbes transitifs[2] : ce sont les verbes susceptibles d'avoir un complément d'objet direct / casuel ou prépositionnel :

*Je l'**ai vu**. / Ich **habe** ihn **gesehen**.*
*Je l'**ai aidé**. Ich **habe** ihm **geholfen**.*
*Wir **haben** der Verunglückten **gedacht**.*
*J'**ai renoncé** à son aide. / Ich **habe** auf seine Hilfe **verzichtet**.*

• parmi les verbes intransitifs, ceux dénotant un processus stable, constitué d'une succession d'instants tous identiques pour le sujet, sans évolution ; on qualifie métonymiquement ces verbes de 'duratifs' ou 'atéliques'[3] (= procès ne débouchant pas sur un état final).

*Il **a** bien **dormi** / Er **hat** gut **geschlafen**.*
*J'**ai travaillé**. / Ich **habe gearbeitet**.*
*Il **a fait de la voile**. / Er **hat gesegelt**.*

---

1 Il est d'usage de mentionner ici ces verbes spécifiquement, en fait ils relèvent de la rubrique suivante, celle des verbes transitifs.

2 À la différence de Riegel *et alii* (2004 : 218), je distinguerai pour le français la fonction d'objet prépositionnel obligatoire de la fonction circonstancielle obligatoire. L'objet indirect obligatoire répond à une question formulée à l'aide d'une préposition associée à *qui* ou *quoi*, préposition que l'on retrouve dans la réponse : ***A** qui* / ***A** quoi penses-tu ? – **A** toi. / **A** mon exposé.* Tandis que la question portant sur un circonstant obligatoire ne fait pas apparaître de préposition ; ainsi *à Paris* dans *Il va à Paris.* n'est pas objet, mais circonstant (***Où** va-t-il ?*). Il en va de même pour l'allemand, comparez : ***An** wen* / *Wor**an** denkst du? – **An** dich.* / ***An** meinen Vortrag.* (objet prépositionnel) et ***Wohin** fährst du? – **Nach** Belgien.* / ***Ins** Elsaß.* (circonstant). Alors que l'auxiliaire des verbes transitifs est *avoir* / *haben*, les intransitifs requérant un circonstant prépositionnel peuvent être associés à *être* / *sein* : *Je **suis allé** à Paris.* / *Ich **bin** nach Paris **gefahren**.*

3 En français, la durée d'un tel procès peut être exprimée par un groupe nominal seul ou associé à *durant*. Pour l'allemand, on peut exprimer la durée du procès par un groupe nominal à valeur circonstancielle à l'accusatif associé éventuellement à *lang* ou (*hin*)*durch* :

Il a dormi (durant) toute la nuit. / *Er hat die ganze Nacht (durch / hindurch) geschlafen.*
J'ai travaillé (durant) deux heures. / *Ich habe zwei Stunden (lang) gearbeitet.*
Il a fait de la voile tout l'après-midi. / *Er hat den ganzen Nachmittag gesegelt.*

Remarque : en allemand quelques intransitifs atéliques dénotant un déplacement (type *reisen*) sont utilisés avec *sein*, cf. 1.2.2.

- parmi les verbes intransitifs, ceux dénotant le début ou la fin d'une action (ingressifs et égressifs) :

  *Il **a commencé** le premier. / Er **hat** als erster **begonnen** / **angefangen**.*
  *La pluie **a commencé** à trois heures. / Der Regen **hat** um drei **eingesetzt**.*
  *La pluie **a cessé**. / Der Regen **hat** jetzt **aufgehört**.*
  *Ça **a** mal **fini**. / Es **hat** böse **geendet**.*

- verbes impersonnels

  *Il **a plu**. / Es **hat geregnet**.*
  *Il y **a eu** quelque chose de particulier. / Es **hat** etwas Besonderes **gegeben**.*

1.1.2 *être* / *sein* au parfait

L'inventaire des verbes français formant leur parfait avec *être* est très réduit, alors que les verbes allemands associés à *sein* sont très nombreux. Le parallélisme est donc très limité et n'est que partiel pour chaque groupe : face à des groupes homogènes de verbes à auxiliaire *sein* en allemand, *être* ne concerne dans les groupes équivalents du français que quelques unités.
Les auxiliaires *être* et *sein* sont employés respectivement avec les verbes suivants :

- verbes attributifs : face à *sein*, *bleiben*, *werden* le français ne présente que *demeurer* / *rester* et *devenir* :

  *Er **ist** lange krank **gewesen**.*
  *Nous **sommes restés** à la maison. Nous **sommes demeurés** silencieux. / Wir **sind** zu Hause / stumm **geblieben**.*
  *Il **est devenu** tout rouge. / Er **ist** ganz rot **geworden**.*

- verbes intransitifs téliques[4] : tous les verbes allemands de ce type (*erblühen*, *nach x fahren*) face à quelques verbes français tels que :
  - certains verbes de déplacement : *aller*, *arriver*, *descendre*, *entrer*, *monter*, *partir*, *passer*, *sortir*, *tomber*, *venir* et ses dérivés (*ad-venir*, *de-venir*, *inter-venir*, *par-venir*), ainsi que les dérivés de ces verbes en *re-* (*re-descendre*, …), ainsi que *retourner* :

    *Elle **est arrivée** / **sortie** à cinq heures. / Sie **ist** um fünf **angekommen** / **ausgegangen**.*

[4] Ces verbes dénotent un procès évolutif (succession d'étapes différentes), aboutissant à une modification affectant le référent du sujet : changement de lieu ou d'état (on dit aussi : verbes transformatifs ou mutatifs). A la différence des verbes atéliques (cf. note 3), la durée de ces procès est exprimée au moyen des prépositions *en* / *in* situant le procès à l'intérieur d'un intervalle de temps : *Il est mort en deux minutes*. / *Er ist in zwei Minuten gestorben*.

- quelques verbes de changement d'état : *apparaître* (mais au parfait *paraître*, *disparaître* s'associent à *avoir*), *décéder*, *mourir*, *naître*, *échoir* :

  *Un ange m'**est apparu**. / Ein Engel **ist** mir **erschienen**.*
  *Tous les passagers **sont morts** dans l'accident. / Alle Passagiere **sind** im Unglück **umgekommen**.*

- 'faux réfléchis'[5] du français comme *se réveiller* :

  *Ensuite il s'**est réveillé**. / Dann **ist** er **aufgewacht**.*

1.1.3 *être* / *sein* au passif état / résultatif

Le résultat d'une action affectant l'objet patient est exprimé dans les deux langues par une structure attributive standard :

*La maison du voisin **est peinte** en rose depuis cet été.*
*Das Haus des Nachbars **ist** seit letztem Sommer rosa **gestrichen**.*

1.2 EMPLOIS DIVERGENTS

1.2.1 *être* / *haben* au parfait

- Verbes réfléchis

  L'emploi réfléchi d'un verbe transitif correspond au cas où le sujet agent est aussi l'objet patient :

  *Le barbier **a rasé** ses clients, ensuite il **s'est rasé** et a fermé sa boutique.*
  *Der Barbier **hat** seine Kunden **rasiert**, dann **hat** er **sich rasiert** und …*

  On constate que l'allemand maintient l'emploi de *haben*, la caractéristique syntaxique [+transitif] domine, tandis qu'en français on passe d'une construction transitive avec *avoir* à une construction avec *être* dans laquelle la composante sémantique 'changement d'état' [+télique] domine.

- Verbes pronominaux

Par analogie avec les réfléchis, l'auxiliaire des verbes pronominaux est *avoir* en français et *être* en allemand :

*Il **s'est emparé** par ruse de la ville.*
*Er **hat sich** durch List der Stadt **bemächtigt**.*

---

[5] Il s'agit de structures du français telles que *il s'est réveillé, il s'est promené*. Elles ressemblent à des structures réfléchies, en effet le participe correspond dans ce cas aussi à un verbe transitif (*réveiller, promener*). Mais elles s'en différencient sémantiquement : soit le référent du sujet a le rôle de patient, mais n'a pas le contrôle de l'action, il n'est pas agent (verbes d'action non-volontaire : *se réveiller*), soit le référent du sujet contrôle l'action, mais ne la subit pas, il n'est pas patient, il réalise l'action par la participation de tout son corps (*se promener*). Leur hétérogénéité interdit de réunir ces structures sous un terme positif commun, on les dénommera de ce fait 'faux réflechis' ; ces verbes peuvent dans cet emploi être catégorisés comme intransitifs téliques. L'allemand utilise dans ce cas des verbes simples intransitifs : *se promener* / *spazieren, se produire* / *geschehen, se réveiller* / *erwachen, s'endormir* / *einschlafen*, …

1.2.2 *avoir* / *sein* au parfait

- *être* / *sein*

  *Il **a été** gravement malade.*
  *Er **ist** schwer krank **gewesen**.*

- Alors que les intransitifs atéliques sont régulièrement associés à *avoir* / *haben* (cf. 1.1.1) quelques verbes allemands exprimant un mouvement non orienté utilisent *sein* au parfait : *gehen, fahren, reisen, fliegen, fliehen, folgen* :

  *J'**ai fui**. / Ich **bin geflohen**.*
  *J'**ai marché** deux heures. / Ich **bin** zwei Stunden **gegangen**.*

- verbes intransitifs téliques (changement d'état ou de lieu) : La norme est en français l'emploi *d'avoir* ; hormis pour les verbes des listes données en 1.1.2, la norme est en allemand l'emploi de *sein* :

  *Il **a couru** vers elle. / Er **ist** zu ihr **gelaufen**.*
  *Elle **a disparu**. / Sie **ist verschwunden**.*
  *Il **a sauté** du haut du mur. / Er **ist** von der Mauer **gesprungen**.*

1.3 TABLEAU RÉCAPITULATIF

Les comportements non-parallèles sont signalés au niveau du type de verbe ou des verbes isolés par des caractères gras et les comportements partiellement parallèles sont signalés au niveau du type de verbe par des caractères en italique.

Tableau 1 : répartition des auxiliaires

***avoir* (parfait)**	***haben* (parfait)**
- avoir, **être** - transitifs : *a peint* - impersonnels : *a plu* - intransitifs atéliques : *a dormi, a fui* - ingressifs / égressifs : *a commencé, a fini* - **intransitifs téliques** (règle) : *a péri, a couru*	- haben - transitifs : *hat gestrichen* - impersonnels : *hat geregnet* - intransitifs atéliques : *hat geschlafen* - ingressifs / égressifs : *hat angefangen, hat geendet* - **réfléchis et pronominaux** : *hat sich rasiert, hat sich bemächtigt*
***être* (parfait)**	***sein* (parfait)**
- rester, devenir - *intransitifs téliques* (listes) : *est allé, est né* - **réfléchis et pronominaux** : *s'est rasé, s'est emparé* - 'faux réfléchis' (intransitifs téliques) : *s'est réveillé*	- **sein**, bleiben, werden - *intransitifs atéliques* (liste) : *ist gereist* - **intransitifs téliques** : *ist gefallen, ist erwacht, ist entflohen*
***être* (passif / résultatif)**	***sein* (résultatif)**
est peint	*ist gestrichen*

2 OPPOSITIONS

La répartition des formes auxiliées est mentionnée dans les grammaires sans autre commentaire ; on en retire l'impression d'un fait arbitraire. Nous allons constater que les deux auxiliaires entrent, et ce dans les deux langues, en opposition dans un certain nombre de cas.

2.1 ± TRANSITIVITÉ EN FRANÇAIS ET EN ALLEMAND

Un même verbe peut être associé à une construction intransitive ou transitive. Dans les deux langues cette différence est associée à une distribution complémentaire des auxiliaires :

- *descendre*
  *Cendrillon **est descendue** par l'échelle.*
  *Cendrillon **a descendu** la poubelle.*
- *rentrer*
  *Cendrillon **est rentrée** après minuit.*
  *Cendrillon **a rentré** la poubelle.*
- *tomber*
  *Il **est tombé** sur un bec.*
  *Il **a tombé** la veste.*
- *fliegen*
  *Ich **bin** nach Italien **geflogen**.*
  *Ich **habe** früher eine Cessna **geflogen**.*
- *erschecken*
  *Heute **wäre** ich fast **erschocken**.*
  *Was **hat** das Baby wirklich **erschreckt**?*
- *schmelzen*
  ***Sind** die Brennstäbe nun **geschmolzen** oder nicht?*
  *Er **hat** mein Herz für immer **geschmelzt**.*

2.2 ± TÉLICITÉ DES INTRANSITIFS EN ALLEMAND

Les verbes exprimant un type de mouvement (*segeln*) sont atéliques et forment le parfait au moyen de *haben* (§ 1.1.1). Ils peuvent cependant être associés à une structure télique grâce à l'adjonction d'un circonstant à valeur directionnelle ou indiquant le lieu de passage :

*Dieser Kurs ist speziell für Segler, die schon <u>lange</u> nicht mehr **gesegelt haben**.*
*Ich **bin** <u>zu vielen Ländern</u> **gesegelt**, jetzt mache ich meine letzte Reise.*

*Sie **haben** <u>die ganze Nacht</u> **getanzt**.*
*Sie **sind** <u>durch das ganze Haus</u> **getanzt**.*

*Das Fass **hat gesickert**.*
*Blut **ist** <u>durch den Verband</u> **gesickert**.*

Une particularité de l'allemand est constituée par la capacité à exprimer le mouvement orienté uniquement par la présence d'un circonstant. Le couple

d'exemples suivant illustre l'opposition des auxiliaires pour *donnern*, exprimant un bruit :

*Der Hagel **hat** gegen die Scheiben **gedonnert**.*
*Eine Lawine **war** zu Tal **gedonnert**.*

2.3 INTRANSITIFS MUTATIFS : PARFAIT ACTIF / ÉTAT RÉSULTANT EN FRANÇAIS

*Il **a** beaucoup **vieilli**.*
*Il **est vieilli** et très malade.*

*Ils **ont divorcé** en 2008.*
*Ils **sont divorcés** depuis 2008.*

*Les quatre pneus **ont crevé** à la suite.*
*Le pneu **est crevé** ou dégonflé.*

2.4 *DEMEURER* : *ÊTRE* / *AVOIR*

*Il **est demeuré** silencieux.*
*Il **a demeuré** quelques années à Nancy dans sa jeunesse.*

L'opposition entre les auxiliaires correspond ici à une spécialisation sémantique du verbe.

L'existence de paires minimales dans lesquelles les deux auxiliaires s'opposent dans chacune des deux langues prouve que leur choix est sémantiquement pertinent ; il ne peut s'agir d'une simple contrainte formelle liée au fait que les constructions 'auxiliaire + participe' seraient uniquement des formes supplétives employées pour pallier une insuffisante de la morphologie verbale (absence de formes simples à certains temps). Certes ces paires minimales sont en nombre limité, mais la phonologie nous enseigne que deux phonèmes ne s'opposent jamais dans la totalité de leurs contextes d'emplois et qu'il suffit qu'il existe une paire minimale telle que par exemple [høːlə] / [hœlə] (*Höhle* / *Hölle*) pour /øː/ et /œ/ pour être fondé à leur reconnaître la capacité à distinguer deux signifiés.

3 PRINCIPE DE RÉPARTITION DES AUXILIAIRES

3.1 À LA RECHERCHE DU SÉMANTISME DES AUXILIAIRES

Au vu des oppositions relevées, il faut dépasser la simple mention de la répartition complémentaire des deux auxiliaires dans chacune des deux langues et rechercher un principe sémantique susceptible d'expliquer et le ressort des oppositions constatées et la complémentarité des deux auxiliaires dans les autres contextes.

Les linguistes qui s'y sont essayés évoquent l'intensité variable ou la nature différente du rapport entre le prédicat et le sujet. L'article d'Émile Benveniste sur *être* et *avoir* constitue ici un texte de référence.

> [*Être* et *avoir*] indiquent bien l'un et l'autre un état, mais non le même état. *Être* est l'état de l'étant, de celui qui est quelque chose; *avoir* est l'état de l'ayant, de celui à qui

> quelque chose est. La différence apparaît ainsi. Entre les deux termes qu'il joint, *être* établit un rapport intrinsèque d'identité : c'est l'état consubstantiel. Au contraire, les deux termes joints par *avoir* demeurent distincts ; entre ceux-ci le rapport est extrinsèque et se définit comme pertinentiel ; c'est le rapport du possédé au possesseur. (Benveniste [1960] 1966 : 198)

On peut compléter cette citation par la suivante, précisant la valeur des structures avec *avoir* :

> [Le parfait avec *avoir*] est une forme où la notion d'état, associée à celle de possession, est mise au compte de l'auteur de l'action ; le parfait présente l'auteur comme possesseur de l'accomplissement. (Benveniste [1960] 1966 : 200)

François Daviet (1986) parle du degré d'afficité (Affiziertheit) du sujet, qu'elle illustre par les exemples suivants :

> *Er* ***ist verblutet****. [Il s'est vidé de son sang.]*
> *Er* ***hat geblutet****. [Il a saigné.]*

Dans la grammaire générative on fait intervenir à ce propos le trait [± ergativité]. Ces indications peuvent sembler intuitives et risquent de ne convaincre que les lecteurs positivement prévenus face à une telle interprétation. On peut toutefois essayer de la préciser en la rattachant à des manifestations langagières spécifiques, à savoir la possibilité ou impossibilité d'utiliser le participe passé / participe 2 en fonction d'épithète.

Tableau 2 : Emplois du participe

signifiant ↓	**prédication sur le sujet**	**prédication sur l'objet**
	extrinsèque	
avoir + participe passé *haben* + Partizip 2	*le client a dormi* *der Kunde hat geschlafen* *Marie a construit le pont* *Maria hat die Brücke gebaut*	∅
	intrinsèque	
être + participe passé *sein* + Partizip 2	parfait *le soldat est mort aussitôt* *die Soldaten sind gefallen*	résultatif *le pont est construit* *die Brücke ist gebaut*
participe passé épithète Partizip 2 épithète	*le soldat mort* *die gefallenen Soldaten*	*le pont construit* *die gebaute Brücke*
part. passé nominalisé Partizip 2 nominalisé	*le mort* *die Gefallenen*	*un construit social* *das Gebaute*

Pour l'allemand comme pour le français, seules les prédications réalisées au moyen de *sein* / *être* (parfait pour les intransitifs, résultatif pour les transitifs) peuvent être reformulées selon le schéma 'participe épithète + nom' ; le prédicat épithétique s'associe soit au sujet potentiel d'un verbe intransitif (type *mourir*,

fallen), soit à l'objet (accusatif en allemand) potentiel d'un verbe transitif (type *construire*, *bauen*); dans les deux cas la nominalisation du participe peut aussi constituer une dénomination alternative de l'agent (pour les intransitifs) ou du patient (pour les transitifs).

Die Soldaten sind gefallen. → *die gefallenen Soldaten* → *die Gefallenen*
Das Werk ist gebaut.[6] → *das gebaute Werk* → *das Gebaute*[7]

Dans le cas de procès visibles tels que ceux dénotés par *fallen* ou *bauen*, le participe prédicat correspond à une caractéristique constatable sur le référent du nom à l'issue du procès, autrement dit : à l'issue du procès la caractéristique dénommée par le participe constitue une propriété du référent du nom sujet potentiel du verbe intransitif correspondant ou objet accusatif potentiel du verbe transitif correspondant.

Inversement, le participe ne peut être associé comme épithète avec le sujet potentiel d'une prédication réalisée au moyen de *haben* (cas de *dormir*, *schlafen* : ??*l'enfant dormi* / ??*das geschlafene Kind*, ou *construire*, *bauen* : ??*les maçons construits* / ??*die gebauten Maurer*) ; cela s'explique par le fait que le participe ne dénote pas une caractéristique du référent de ce nom à l'issue du procès : on ne peut dire de façon certaine face à une personne éveillée si elle vient de dormir ou non, de même le constructeur d'un édifice ne porte pas de traces de son activité une fois celle-ci achevée.

Le participe associé à *être* / *sein* est attribuable au sujet, alors que celui associé à *avoir* / *haben* ne l'est pas. On saisit ainsi concrètement l'opposition entre les notions de prédication d'un rapport intrinsèque d'identité au moyen de *être* / *sein* et de prédication d'un rapport extrinsèque au moyen de *avoir* / *haben*.

Nous pouvons maintenant réexaminer à la lumière de cette opposition sémantique les contextes d'occurrence des auxiliaires et les oppositions relevées au § 2.

3.2 EXPLICATION SÉMANTIQUE DES CORRÉLATIONS ENTRE LES VERBES ET LEURS AUXILIAIRES

3.2.1 Parfait des verbes transitifs (*avoir* / *haben*) / Résultatif (*être* / *sein*)

À l'issue du procès (*x a construit y*, *x hat y gebaut*), l'agent est « possesseur de l'accomplissement », mais n'a pas la caractéristique exprimée par le participe, qui est une propriété du patient (*y est construit*, *y ist gebaut*).

---

[6] *Das Werk ist gebaut* für 22000 Pferdestärken Leistung. (Heinrich Henne: *Die Wasserräder und Turbinen – ihre Berechnung und Konstruktion*. Bremen: Dogma, 2012: 225)

[7] *Das Gebaute* schlechthin habe sich zugunsten des Virtuellen überlebt. (Heike Delitz: G*ebaute Gesellschaft. Architektur als Medium des Sozialen.* Frankfurt: Campus Verlag, 2010: 208)

3.2.2 ± transitivité

Dans leur emploi intransitif, les verbes concernés (*descendre*, *fliegen*) sont mutatifs : au terme du procès (*être descendu* / *geflogen sein*) le sujet est porteur de la caractéristique mentionnée par le participe seul (*x est descendu* / *x ist erschrocken*) ou par le participe et son complément (*x ist nach y geflogen* ⇒ *x ist in y*) ; dans l'emploi transitif on retrouve les caractéristiques évoquées au point précédent.

3.2.3 Réfléchis (*être* / *haben*)

En français, le parfait des réfléchis avec *être* (*il s'est rasé*) privilégie la centration sur le rôle de patient affecté par le procès, en allemand le parfait avec *haben* (*er hat sich rasiert*) privilégie la centration sur le rôle d'agent ayant terminé le procès.

3.2.4 Impersonnels

Pour les impersonnels (*pleuvoir*, *regnen*), associés à *avoir / haben*, on ne dispose pas de support pour une prédication intrinsèque (pôle fort de l'opposition) et *avoir* / *haben* constituent en quelque sorte une solution par défaut.

3.2.5 Intransitifs régulièrement atéliques

Les intransitifs régulièrement atéliques (*dormir*, *schlafen*) sont associé à *avoir* / *haben* et illustrent le cas d'une prédication extrinsèque : le participe (*dormi* / *geschlafen*) ne peut exprimer une caractéristique d'un objet de discours.

3.2.6 Intransitifs téliques (*être* / *sein*)

Les intransitifs téliques illustrent le cas d'une prédication intrinsèque : à l'issue du procès, l'agent a la caractéristique exprimée par le participe, il se trouve dans un nouvel état (*x est mort / x ist gestorben*) ou un nouveau lieu (*x est allé à y* ⇒ *x est à y* / *x ist nach y gegangen* ⇒ *x ist in y*). Mais si l'emploi de *sein* est ici régulier, ce n'est pas le cas pour *être*, qui n'apparaît plus que marginalement dans ces contextes en raison du processus de grammaticalisation de la formation du parfait avec *avoir* (cf. 4.1) qui se trouve à un état avancé pour le français.

3.2.7 ± télicité des intransitifs en allemand

Nous avons constaté que pour les verbes atéliques le sujet-agent se trouve à la fin du procès dans la même situation qu'avant le procès (*x hat geschlafen*), le participe ne correspond pas à une caractéristique résultant du procès qui soit constatable sur le sujet. Il en va de même pour les verbes tels que *segeln* employés en contexte atélique (*x hat lange gesegelt*). En contexte télique, le sujet-agent est affecté par le procès, le participe exprime une caractéristique résultante constatable sur le sujet (*x ist nach y gesegelt* ⇒ *x ist in y*).

3.2.8 Intransitifs mutatifs français : parfait actif / état résultant

L'association du parfait avec *avoir* (*il a divorcé en …*) centre la prédication sur le fait passé (qui cependant débouche bien sur un état résultant constatable sur le sujet : le sujet a un certain vécu, il est « possesseur de l'accomplissement »). La combinaison avec *être* (*il est divorcé depuis …*) centre la prédication sur l'état résultant.

3.2.9 demeurer + *être* / *avoir*

Demeurer utilisé comme verbe d'attribution (*demeurer* est un *être* continué) constitue une prédication intrinsèque : le sujet est porteur de la caractéristique exprimée par le participe (*x est demeuré coi*). Utilisé au sens de 'résider', *demeurer* est atélique (*x n'a jamais demeuré à y*), la prédication au parfait est donc extrinsèque.

3.2.10 Auxiliaires

Avoir / *haben* sont atéliques, ils expriment une prédication extrinsèque.
Werden est télique, il exprime une prédication intrinsèque.

3.2.11 Anomalie apparente

L'emploi de *sein* comme son propre auxiliaire au parfait (*gewesen ist*) et comme auxiliaire de *bleiben* (*geblieben ist*) peut sembler anormal si l'on considère qu'il s'agit là de deux verbes atéliques alors que *sein* est régulièrement associé aux intransitifs téliques (*gekommen ist* ; *gestorben ist*), en opposition avec *haben* associé aux intransitifs atéliques (*geschlafen hat*).
L'anomalie apparente s'efface si l'on retient que les intransitifs téliques évoquent un changement d'état ou de lieu du sujet : au parfait, ils évoquent un état résultant à l'issue du procès exprimé par la forme de cursif (*kommt* ; *stirbt*) et constatable sur le sujet, le parfait de ces verbes correspond donc à la prédication d'un rapport intrinsèque d'identité (« état consubstantiel »). L'emploi de *sein* ou de *bleiben* constitue déjà au cursif une prédication d'un rapport intrinsèque d'identité (*er ist krank* ; *alles bleibt unverändert*), ce qui n'est bien sûr pas le cas avec les intransitifs téliques (*kommt* ; *stirbt*). Aussi dans le cas de *sein* et *bleiben* le parfait (*krank gewesen ist* ; *unverändert geblieben ist*) ne fait-il pas référence à un état résultant à un instant t_{+n}, mais l'état évoqué est le même que celui exprimé par la forme de cursif (*ist krank* ; *bleibt unverändert*) ; le parfait présente le même fait à l'instant *t* que le cursif, mais de façon rétrospective. Le recours ici à *sein* comme auxiliaire du parfait montre qu'en allemand la prédication reste une prédication intrinsèque, centrée sur l'instant *t*.
En français le choix de l'auxiliaire du parfait s'est porté (après des hésitations encore à l'âge classique, cf. 4.1) sur *avoir*, mais des formes résiduelles perdurent

telles que *je suis été malade* qui l'on considère au mieux comme régionales sinon comme fautives. Il faut voir dans l'emploi d'*avoir* l'effet de la grammaticalisation progressive, qui tend à la généralisation de cet auxiliaire en lieu et place de *sein* (*cf. infra*). Cette grammaticalisation n'a pas encore touché *demeurer* et *rester* dans leur emploi attributif (*je suis demeuré coi, je suis resté pantois*), l'emploi de *être* correspond donc ici à celui que je viens d'évoquer pour *sein* avec *bleiben* et *sein*.

4 ÉVOLUTION DE L'EMPLOI DES AUXILIAIRES

4.1 EN FRANÇAIS

Les formes de conjugaison analytiques du français actuel sont le produit d'une longue histoire qui remonte au latin de l'époque impériale : des formes à auxiliaire *esse* ont tout d'abord été substituées à des formes conjuguées simples, puis *esse* lui-même a été concurrencé par *habere* (cf. Bourciez 1910, 268). Ce mouvement n'est pas achevé. Ainsi l'hétérogénéité du marquage du parfait pour les intransitifs téliques (règle : *avoir* / listes : *être*) correspond à une phase de transition du mouvement de *être* vers *avoir*. Les formes résiduelles avec *être* correspondent à l'ancienne règle (principe sémantique de répartition des deux auxiliaires), celles avec *avoir* illustrent l'état de grammaticalisation – encore incomplète – qui tend vers l'emploi d'un auxiliaire unique corrélativement à la disparition de l'opposition sémantique initiale entre les marques.

Gougenheim indique que l'opposition entre les auxiliaires est encore fondée sémantiquement au 16ème siècle pour les verbes de mouvement, selon une répartition analogue à celle de l'allemand :

> *Avoir* marquait le mouvement [révolu] considéré en lui-même, *être* le mouvement considéré dans son achèvement. (Gougenheim [1951] 1974 : 119-120)

> *Cette obscure voye où pour certain jamais* ***entré*** *n'****avoye****.* (Marot cité par Gougenheim 1974 : 119)
> *Le roy de France* ***estoit marché*** *jusques à Amyens.* (Histoire de Bayart cité par Gougenheim 1974 : 119)

Et *être* est parfois utilisé comme son propre auxiliaire :

> *Assés plus long qu'un siècle platonique Me fut le moys, que sans toy* ***suis esté****.* (M. Scève cité par Gougenheim 1974 : 120)

On trouve dans un passé plus récent des exemples d'échanges d'auxiliaires, dans un premier temps dans les deux directions :

> *Je n'****ai demeuré*** *qu'un quart d'heure à le faire.* (Molière)
> *J'****ai descendu*** *dans mon jardin.* (vieille chanson)
> *La neige* ***a tombé*** *sur Paris. La ville semble toute jeune et chaste.* (Zola)
> *Le mot m'****est échappé****.* (Almanach Hachette 1899 rubrique : « ne dites pas », cité par Bichakjian 1988)

Les grammairiens du français relèvent régulièrement l'emploi en français avancé de *avoir* pour *être*, tout particulièrement pour les faux réfléchis :

> *elle **s'a repenti**, je **m'ai trompé*** (Almanach Hachette 1899)
> *je **m'ai trompé**, il **s'a cassé** la gueule, je **m'ai fait** mal* (Guiraud 1965)
> *j'**ai tombé*** (Bichakjian 1988)

Tout particulièrement on relève en français du Canada (effet de l'environnement anglophone) l'extension de l'emploi d'*avoir* :

> *Je **m'ai levé** tôt.*

4.2 EN ALLEMAND

Le système *sein* / *haben* manifeste une remarquable stabilité : en effet il se met en place dès le haut moyen-âge et n'a évolué depuis que très marginalement.
Un exemple d'une telle évolution nous est fourni par les verbes de position (*sitzen, liegen*, …). Au 16ème siècle, le parfait de ces verbes intransitifs est construit avec *sein* ou *haben* selon le principe d'opposition exposé plus haut : avec *haben* le parfait dénote l'action passée de prendre la position, avec *sein* nous avons la mention de l'état résultant. Le développement ultérieur de formes réfléchies sur les homologues transitifs causatifs (*sitzen* (être assis) > (*sich) setzen* = (s')asseoir) rend la forme en *haben* superflue. Il ne subsiste donc qu'une seule forme vivante, mais les deux auxiliaires restent employés, de façon complémentaire, selon une préférence régionale : *haben* au nord de la Germania et *sein* au sud : *Ich bin / habe gestanden*.
On relève en allemand contemporain une évolution intéressante, source d'incertitude pour les locuteurs. Nous avons vu que la logique du système associe les intransitifs atéliques exprimant un type de déplacement à *haben* :

> *Ob die Römer früher auch auf diesem See **gesegelt haben**?*

Mais en cas de valeur télique (présence d'un circonstant à valeur directionnelle) on utilise *sein* (cf. § 2.2). On enregistre cependant une tendance à la généralisation de l'emploi de *sein*, qui apparaît donc aussi en contexte atélique :

> *Hauptsächlich **bin** ich bisher in der Karibik **gesegelt**.*
> *Warum ich <u>so lange</u> nicht **gesegelt bin**?*

La variation *haben* / *sein* avec ces verbes n'existe que dans un sens, *haben* ne peut remplacer *sein* en contexte télique :

> * *Ich **habe** zu vielen Ländern **gesegelt**.*

Il s'agit là du prolongement du basculement constaté pour certains verbes de déplacement n'utilisant plus que *sein* (liste *reisen, gehen, fahren*, …).
On peut aussi évoquer *begegnen* + DAT, *folgen* + DAT, mentionnés par les grammaires comme exceptions à la formation du parfait avec *haben* pour les verbes transitifs.

L'allemand maintient bien une opposition sémantique entre les deux auxiliaires, ce qui apparaît nettement quand on le compare par exemple à l'anglais qui n'utilise que *have* pour la formation du parfait. De ce point de vue, l'extension partielle au profit de *sein* que je viens de mentionner apparaît curieuse, elle se fait en quelque sorte à contre-courant. Par comparaison avec l'anglais, l'extension de l'emploi de *sein* apparaît comme un phénomène spécifique que l'on ne peut identifier comme grammaticalisation. Dans le contexte d'une opposition entre auxiliaires dans des structures toutes intransitives nous assistons à une simplification liée à un changement de perspective : l'idée de déplacement, même non-orienté, l'emporte progressivement sur le caractère atélique du procès exprimé, cf. Zifonun (1997 : 1872).

5 CONCLUSION

5.1 LE FRANÇAIS AU SEIN DES LANGUES ROMANES

Au sein des langues romanes, le français occupe, pour ce qui nous intéresse ici, une position proche de celle de l'italien : le système fondé sur l'opposition sémantique entre les deux auxiliaires subsiste en grande partie, même si l'on relève une grammaticalisation partielle dans le cas des intransitifs téliques et de *être*.

L'espagnol correspond sur ce point à une grammaticalisation achevée : *ser* (= *être*) s'est effacé au profit du couple *haber* (= *avoir*, le plus courant) / *tener* (exprimant un aboutissement).

5.2 L'ALLEMAND AU SEIN DES LANGUES GERMANIQUES

Parmi les langues germaniques, l'allemand présente une situation analogue à celle du néerlandais : le système d'opposition entre les deux auxiliaires fonctionne sans même un début de grammaticalisation. Certes on constate quelques évolutions, mais elles se situent dans le cadre du système, il ne s'agit que d'une redistribution interne, la télicité contextuelle (marquée par le choix de l'auxiliaire) faisant place pour les verbes de déplacement à une télicité lexicale. Le contraste est flagrant avec l'anglais, où la grammaticalisation est totalement aboutie : *have* est le seul auxiliaire du *perfect*.

BIBLIOGRAPHIE

Benveniste, Émile. [1960] 1966. "Être et avoir dans leurs fonctions linguistiques." In : *Problèmes de linguistique générale.* (187-207). Paris : Gallimard.

Bichakjian, Bernard. 1988. "*J'ai tombé pour je suis tombé : L'aboutissement d'une longue évolution." In : Ronald Landheer (éd.). *Aspects de linguistique française. Hommage à Q.I.M. Mok*. (31-48). Amsterdam : Rodopi.

Bourciez, Édouard. 1910. *Éléments de linguistique romane.* Paris : Klincksieck.

Daviet-Taylor, Françoise. 1986. “La question de Sein et de Haben dans le parfait actif allemand : esquisse d'une méthodologie.” In : *Verbum* IX 3. 341-350.

Guiraud, Pierre. 1965. *Le français populaire.* Paris : PUF.

Gougenheim, Georges. [1951] 1974. *Grammaire de la langue française du seizième siècle.* Paris : Picard.

Riegel, Martin, Pellat, Jean-Christophe & Rioul. René. [1994] 2004. *Grammaire méthodique du français.* Paris : Presses Universitaires de France.

Zifonun, Gisela, Hoffmann, Ludger & Strecker, Bruno. 1997. *Grammatik der deutschen Sprache.* Bd. 3. Berlin : De Gruyter.

Présentation d'une série d'études contrastives allemand-français
à paraître dans les *Nouveaux Cahiers d'Allemand*

Plusieurs enseignants-chercheurs en linguistique allemande et française de l'Université de Strasbourg, membres de l'unité de recherche LiLPa (EA 1339), se sont associés pour élaborer une série d'études grammaticales contrastives allemand-français, destinées en priorité aux apprenants de l'allemand d'un niveau B1 à B2 (et plus), lycéens et étudiants, mais qui sont également susceptibles d'intéresser les enseignants souhaitant intégrer des aspects contrastifs dans leurs cours de langue.

Ces études présentent des faits de langue de l'allemand et les notions qui sous-tendent leur description en soulignant les points communs et les différences avec le français. Cette approche vise à

- décrire la grammaire allemande en partant de la connaissance de faits de langue en français
- faciliter l'apprentissage des faits ressentis comme difficiles par les apprenants en faisant ressortir les similitudes avec le français et les particularités de la langue allemande.

Parmi les difficultés que rencontrent les Français apprenant l'allemand, une part centrale concerne le verbe, tant du point de vue morphologique, syntaxique que sémantique. On se focalisera ainsi, entre autres, sur la question des passifs, le choix des auxiliaires dans la formation des temps du passé, l'emploi des verbes modaux ou encore le choix des modes.

Ces études paraîtront successivement, à partir de 2016, dans les *Nouveaux Cahiers d'Allemand*.

Vincent BALNAT
Antje GUALBERTO-SCHNEIDER
Jean-Christophe PELLAT

Cécile Poncet
Université Paris-Sorbonne

Pegida : caractérisation, intégration et productivité d'une forme brève devenue slogan politique[1]

« Wo immer es sich um eine Gewerkschaft, eine Organisation, eine Partei handelt, da ist auch die Abbreviatur zur Stelle, und da macht sich jener Gefühlswert der Sonderbezeichnung deutlich bemerkbar. » (Klemperer 1946/2010 : 109)

1. I ntroduction

Parmi les procédés de création lexicale, les formes brèves (*Kurzwörter*) occupent une place à part entière. Procédé relativement récent et productif, il se distingue de ceux de la composition et de la dérivation, notamment par la coexistence lexicale qu'il instaure avec la forme longue de laquelle il est issu. Ces derniers mois, une forme brève est apparue en Allemagne qui a retenu toute notre attention : la forme brève *Pegida*, avec laquelle la société allemande a été contrainte de se familiariser depuis que défilent régulièrement, tous les lundis soirs, dans les rues de Dresde, les « *Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes* », un mouvement né sur la toile au mois d'octobre 2014. Le présent article se propose d'en étudier les spécificités et la productivité dans le domaine de la création lexicale[2], en mentionnant son potentiel rhétorique et socio-politique et les dangers que peut représenter une telle forme condensée et opaque.

Selon les typologies des formes brèves communément admises dans la recherche - Kobler-Trill (1994 : 76ff.), Fleischer / Barz (1995 : 220), Donalies (2002 : 148ff.), Balnat (2011 : 125ff.)-, *Pegida* relève de la sous-catégorie

[1] Cet article est la version remaniée d'un exposé tenu dans le cadre du séminaire de linguistique moderne de Master 1, à l'Université Paris-Sorbonne, sur « Les procédés de création lexicale », durant l'année universitaire 2014-2015. Je remercie tout particulièrement pour son aide précieuse et ses conseils indispensables, Madame Hélène Vinckel-Roisin, et pour sa confiance et sa relecture finale, Madame le Professeur Martine Dalmas.

[2] Concernant le procédé de formation des formes brèves, Donalies (2002 : 142) avance les explications suivantes : « Bei der Kurzwortbildung kürzen Sprecherschreiber Wörter zu im Wesentlichen gleichwertigen Varianten. Weggekürzt werden typischerweise beliebige Laute bzw. Buchstaben, außerdem Silben und bedeutungstragende Einheiten. Die Langformen, also die Basen, sind Nomina oder Phrasen ».

multisegmentale Initialkurzwörter, définie en ces termes par Donalies (2002 : 148-149) :

> *Ein multisegmental gekürztes Kurzwort entsteht dadurch, dass seine Langform an mehreren ihrer Segmente diskontinuierlich gekürzt wird, […] also durch Kürzungen an mehreren Segmenten. Die Langformen sind Komposita oder Phrasen. Es entstehen Buchstabenwörter oder Silbenwörter. Buchstaben sind überwiegend Initialwörter, […] d.h. Wörter, die auf die Initialen, die Anfangsbuchstaben der Einheiten ihrer Vollformen gekürzt worden sind.* [1]

L'analyse linguistique de la forme brève *Pegida* repose sur un corpus composé d'une cinquantaine d'articles parus dans la presse allemande et européenne ; elle témoigne, comme nous le verrons, d'un processus rapide d'intégration, en l'espace de quelques semaines, au discours journalistique. Pour mener à bien notre objectif, nous procèderons en trois étapes : nous exposerons tout d'abord les caractéristiques générales de la forme brève *Pegida* (2.), puis étudierons plus en avant l'évolution de son intégration au discours journalistique (3.). Pour finir, nous examinerons la productivité de *Pegida*, au travers des deux procédés de création lexicale principaux en allemand : la dérivation et la composition (4.).

2. Essai de caractérisation : une forme brève originale

Pegida apparaît comme une forme brève originale, possédant son fonctionnement propre. Elle se démarque en effet des caractéristiques générales, orthographiques (2.1) et syntaxiques (2.2), des *multisegmentale Initialkurzwörter* répertoriées par la recherche.

2.1 Caractéristiques orthographiques

Pegida est caractérisée par une graphie proche de celle d'un substantif. Si la forme brève peut apparaître écrite en lettres majuscules, c'est principalement sur les banderoles ou sur le site internet de l'organisation, à l'instar d'un des logos du mouvement reproduit ici, chaque lettre renfermant la version longue du lexème concerné :

(*Quelle: wikipedia.de*)

[1] Dans le cadre de notre analyse, précisons que nous emploierons l'expression française « forme brève » pour désigner ce que recouvre le métaterme allemand *Initialkurzwort* – par souci de simplicité, nous ne recourrons pas au terme « acronyme », malgré les frontières ténues, ce terme étant employé de manière très diverse dans la recherche (cf. par exemple Balnat 2011 : 25).

Par rapport à cette variante, la grande majorité des occurrences de la forme brève met en évidence l'affinité graphique avec les substantifs allemands, dans la mesure où *Pegida* présente une majuscule à l'initiale. Notons également qu'à l'oral, la prononciation de *Pegida* présente aussi des similitudes avec un substantif puisque les lettres ne sont pas épelées, mais lues de manière intégrée.

*Heute ist **Pegida** vor allem eins: langweilig. (freitag.de; 01.07.2015)*
*Von Feldhasen, Bismarck und **Pegida**. (taz.de; 05.08.2015)*

On peut même établir une corrélation avec les noms propres, si l'on s'appuie sur des exemples tirés de la presse française :

*Dans le reste de l'Allemagne, le rapport de force entre partisans et détracteurs de **Pegida** s'est inversé. (lexpress.fr ; 15.12.2014)*
*Le mouvement islamophobe **Pegida** regagne du terrain en Allemagne. (liberation.fr ; 03.03.2015)*
*Percée de **Pegida** lors des municipales à Dresde. (lemonde.fr ; 08.06.2015)*

Une des raisons pour lesquelles la graphie substantivée est préférée aux lettres majuscules (*Pegida* plutôt que *PEGIDA*) réside peut-être dans l'absence de nécessité de distinguer cette nouvelle forme brève d'un homonyme qui serait préexistant dans le vocabulaire allemand (cf. le cas de *OBST* > *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* cité par Kobler-Trill 1994 : 83).

D'autres caractéristiques orthographiques de *Pegida* peuvent être mentionnées :
→ La plupart des *Kurzwörter* ne comptent que trois lettres (cf. par ex. Donalies 2002 : 149 ; Steinhauer 2011 : 10). Or, *Pegida* en contient six.
→ En général, si la forme longue comporte un groupe prépositionnel, la préposition n'apparaît pas dans la forme brève (cf. par ex. « *SATIS* < *Studentische Arbeitsgruppe gegen Tierverbrauch im Studium* » - Kobler-Trill 1994 : 89). Or, la préposition *gegen* apparaît bien dans *Pe**g**ida*.
→ Il est fréquent qu'en présence d'un ou de plusieurs substantif(s) composé(s) dans la forme longue, la forme brève correspondante comporte une ou plusieurs lettre(s) renvoyant à chaque composante du substantif composé, comme c'est par exemple le cas dans la forme brève *Imma* où la lettre « a » est représentative du déterminé *-arbeit* dans *Mädchenarbeit*, < *Initiative Münchner Mädchen-arbeit* > (Kobler-Trill 1994 : 90). Cette observation ne s'applique que partiellement à *Pegida* : en effet, les substantifs constitutifs de la forme longue sont certes représentés chacun par une lettre, mais le « L » du composé *Abendland* est absent (6) :

1) **Pegida** ≠ Pegidal

→ Les initiales des articles, lorsqu'elles sont reprises dans la forme brève, sont le plus souvent écrites en minuscule, comme l'article défini « der » dans *UdSSR* < *Union der sozialistischen Sowjetrepubliken* >. Les adjectifs en revanche sont

de préférence écrits en majuscule dans la forme brève, cf. par exemple *VCU* < *Vereinigung christlicher Unternehmer* > (Kobler-Trill 1994 : 91).[1] Ce constat ne se vérifie que partiellement dans le cas *Pegida* puisque l'article « die » n'est pas pris en considération (7), et qu'il n'est pas opéré de distinction entre les substantifs, l'article défini génitif masculin « des » ou la préposition « gegen » (8) :

2) **Pegida** ≠ Peg**d**ida
3) **Pegida** ≠ PE**g**I**d**A

L'unique adjectif qualificatif constitutif de la forme longue, « *patriotisch* », est certes représenté par une majuscule, mais cela, pour obéir aux règles orthographiques des substantifs en allemand, puisqu'il est placé au début de la forme brève : **P**egida.

Les observations qui précèdent invitent à tirer deux conclusions provisoires : d'une part, la forme brève *Pegida* ne permet pas d'identifier, selon leurs catégories grammaticales, les différents éléments à partir desquels elle est formée ; d'autre part, et en raison de ses caractéristiques orthographiques, *Pegida* se distingue des formes brèves habituelles.

2.2 Caractéristiques syntaxiques

Pegida se distingue également par ses aspects syntaxiques des caractéristiques identifiées par la recherche sur les formes brèves, d'après laquelle le *Kurzwort* obéit, en général, aux mêmes règles grammaticales que la forme longue de laquelle il est issu (Donalies 2002 : 143). Aussi, la forme brève issue d'un groupe nominal au pluriel devrait-elle être également au pluriel. Or, *Pegida* est marquée, dans le discours journalistique, principalement par la catégorie du singulier et par l'absence d'article. On remarque en effet que *Pegida* peut apparaître antéposé à un substantif-base et fonctionner comme un « génitif saxon » marqué par le morphème grammatical -s, ce qui semble en outre confirmer le statut de nom propre que l'on est enclin à lui reconnaître. En témoignent les exemples suivants regroupés sous (9) :

4) **Pegidas** Hochburg / **Pegidas** Gegner / **Pegidas** Frontfrau (spiegel.de; 12.01.2015)

Une preuve supplémentaire de la catégorie « singulier » est que la forme verbale conjuguée porte régulièrement les marques de la troisième personne du singulier lorsque *Pegida* exerce la fonction de sujet syntaxique :

5) '**Pegida**' wächst […]. **Pegida** hat am 20. Oktober mit einigen hundert „Montagsdemonstranten" unscheinbar begonnen. (taz.de; 25.11.2015)

[1] Kobler-Trill (1994 : 91) relève cependant les exceptions suivantes : *VdCH* < *Verein deutscher Chemiker* et *GmbH* < *Gesellschaft mit beschränkter Haftung* >.

6) **Pegida** tritt unter anderem für eine Verschärfung des Asylrechts ein und setzt sich gegen die aus seiner Sicht bevorstehende Ausbreitung des Islamismus in Deutschland ein. (spiegel.de; 09.12.2014)
7) '**Pegida**' phantasiere eine Untergangsstimmung und einen Kampf der Kulturen herbei, sagte ein Sprecher des Sächsischen Flüchtlingsrates. (faz.net; 18.11.2014)

L'emploi récurrent du verbe de modalité *wollen* (13 à 15) souligne également le statut de *Pegida* en tant que substantif désignant un groupe de personnes :

8) Nur 100 Meter entfernt will **Pegida** ein paar eigene Demonstranten mehr gezählt haben […]. **Pegida** hat zweifellos eine Ventilfunktion. (freitag.de; 12.12.2014)
9) Wenn **Pegida** heute das Abendland wieder salonfähig machen will. (faz.net; 20.12.2014)
10) **Pegida** hatte zuletzt 17.000 Menschen auf die Straße gebracht […]. **Pegida** will weiterlaufen. (taz.de; 29.01.2015)

Le genre de *Pegida* n'est en revanche pas identifiable dans les articles de presse écrite étudiés ; il semble en effet ne pas être définitivement fixé. On relève ainsi dans le corpus analysé les articles possessifs *sein-* et *ihr-* pour faire référence à la forme brève. On en déduit qu'elle est considérée comme dotée tantôt du genre masculin ou neutre, tantôt du genre féminin :

11) Zuletzt kamen zu den Demos von **Pegida** und seiner Ableger in NRW, die oft noch weiter rechts stehen als das Dresdener Original, nur noch wenige Dutzend Menschen. (sueddeutsche.de; 13.03.2015)

12) Widerstand gegen **Pegida** und seine Ableger wächst. (faz.net; 19.01.2015)

13) Nur noch ein paar Mal demonstrieren und dann wird **Pegida** ihr Einjähriges feiern. (zeit.de; 29.09.2015)

14) Wo **Pegida** und ihre Ableger durch die Straßen ziehen, sind auch die Gegendemonstranten nicht weit. (faz.net; 02.03.2015)

Il semblerait que le choix du possessif soit conditionné par l'entité à laquelle il est fait implicitement référence : il peut ainsi s'agir du mouvement (*die Bewegung*), de l'organisation (*die Organisation*), de l'association (*der Verein*) ou de l'alliance (*das Bündnis*). Si, comme nous le verrons ensuite, l'association de *Pegida* et de ces substantifs permet notamment de former des composés (cf. 4.2.), elle constitue principalement un des indicateurs du processus d'intégration de la forme brève au discours journalistique.

3. Processus d'intégration discursive

> *Die Kurzwörter können aufgrund ihrer Kürze einprägsamer sein, sich gegenüber fremdsprachigen Vollformen einfacher aussprechen lassen, besondere Wirkungen mit Klangassoziationen erzielen. (Fleischer / Barz 1995 : 222 et 223)*

La citation de Fleischer / Barz rappelle un des avantages fondamentaux de la forme brève par rapport à la forme longue : non seulement elle répond au

principe d'économie de la langue (*sprachökonomische Wirkung*)[1], mais aussi et surtout, elle est plus facilement mémorisable, et, à l'oral, plus aisément prononçable. Cependant, la forme brève *Pegida*, prise isolément, reste opaque : ce qu'elle désigne n'est pas d'emblée accessible, en particulier lors de ses premières occurrences dans les médias. Une de ses caractéristiques est en effet sa non réciprocité : si l'on peut reconstituer la forme brève à partir de la forme longue, la réciproque ne se vérifie pas, ce que Fleischer et Barz nomment « gestörte Erschließbarkeit »[2] (1995 : 220-221).

Il s'avère dès lors intéressant d'examiner les emplois de *Pegida* par la presse, *i.e.* les outils linguistiques auxquels recourent les journalistes pour expliciter cette forme brève. L'étude des différents marqueurs linguistiques qui l'accompagnent met en évidence non seulement les différentes étapes du processus d'intégration au discours journalistique sur l'axe temporel, mais aussi l'évolution de la prise en compte, par les journalistes, du niveau des connaissances et des savoirs partagés des lecteurs potentiels. Les observations que nous avons pu faire révèlent que la forme brève était, dans les premières semaines, distinctement 'montrée' (3.1), avant d'être au fur et à mesure partiellement intégrée, car toujours accompagnée d'éléments à fonction de reformulation explicitante (3.2). Le lieu d'occurrence de *Pegida* – titraille / péritexte ou corps de l'article de presse – mérite d'être pris en compte dans l'analyse. Enfin, cet effort d'expliciter systématiquement la forme brève souligne son opacité d'un point de vue pragma-sémantique et renforce sa singularité (cf. ci-dessous 3.3).

3.1 Marqueurs d'altérité : guillemets et indicateurs de dénomination

La presse nationale ne s'est intéressée que tardivement au mouvement Pegida, limité, à ses débuts, à un phénomène local. Les premières occurrences de la forme brève dans certains articles de presse, comme ceux parus au mois de novembre 2014 dans les quotidiens *FAZ* et *taz*, mettent en avant le procédé de la citation par l'emploi de guillemets. Cet emploi signale ainsi qu'il s'agit d'un élément hétérogène au discours journalistique et témoigne de la volonté de distanciation du journaliste. La forme brève 'montrée' peut apparaître seule, par exemple dans le titre de l'article de presse ou dans le corps de l'article :

15) [Titre d'article] **„Pegida“** (taz.de ; 25.11.2014)

[1] « Die gebundenen Kurzwörter ermöglichen es, längere Genitivverbindungen zu vermeiden und einfachere Satzkonstruktionen zu benutzen » (Postlova 2013 : 64). Victor Klemperer évoquait ainsi « diese Sparte der Kurzwörter » (Klemperer 1946/2010 : 109).

[2] « Darunter verstehen wir die Erscheinung, dass die Kürzung aus der Vollform zwar nachvollziehbar, strukturell eindeutig ist, dass aber andererseits das fertige Kurzwort keinen eindeutigen Rückschluss auf die zugrunde liegende Vollform zulässt. Ursachen für diese Nicht-Erschließbarkeit liegen in den unterschiedlichen Kürzungsprinzipien […] und den nahezu unbegrenzten Bezugsmöglichkeiten der einzelnen Buchstaben auf verschiedene Morpheme und Silben » (Fleischer / Barz 1995 : 220-221).

16) [Corps d'article] **„Pegida"** phantasiere eine Untergangsstimmung […] die Unterzeichner, die sich zudem gegen die Umdeutung des Satzes „Wir sind das Volk!" wehren, mit dem **„Pegida"** ihre Veranstaltungen stets beendet. (faz.de; 18.11.2014)

Aux guillemets peuvent s'ajouter, le cas échéant, d'autres éléments à fonction de dénomination permettant d'accéder à la signification de la forme brève, c'est-à-dire de comprendre ce qu'elle désigne exactement :

17) [Accroche] In Dresden demonstriert eine Bewegung namens **„Pegida"** gegen die „Islamisierung des Abendlandes". (faz.de; 18.11.2014)

Ces différents marqueurs peuvent apparaître conjointement à l'explicitation complète de la forme brève, comme c'est le cas dans l'exemple suivant :

18) [Corps d'article] Da tauchte plötzlich eine Gruppierung namens **„Pegida"** auf, was ein Akronym für „Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes" ist. (faz.de;18.11.2014)

Ces éléments témoignent de la volonté du locuteur d'optimiser le travail interprétatif des lecteurs. Ce double marquage, ces signes distinctifs soulignant l'altérité de la forme brève dans le discours vont s'estomper au fil des jours dans les textes de presse, au profit de marqueurs lexicaux variés, dont nous allons rendre compte à présent – et aux dépens donc des guillemets, dont l'emploi tend à disparaître.

3.2 Marqueurs lexicaux : la forme brève 'explicitée'

Si les guillemets sont moins fréquents, voire quasi-absents des articles de presse étudiés, au fur et à mesure que les semaines passent, la volonté d'expliciter la forme brève demeure. L'étude des textes collectés met en évidence une pluralité de formes à valeur de reformulation explicitante, qui accompagnent l'occurrence de *Pegida* sans guillemets. On relève ainsi la forme brève

- (i) accompagnée de la forme longue,
- (ii) suivie d'un marqueur de reformulation explicitante, comme *das sind* ou *das heißt*,
- (iii) immédiatement reprise par un terme métalinguistique, comme *Abkürzung*,
- (iv) constitutive d'un groupe nominal dont un des constituants sert à désigner un aspect, une facette du mouvement (par exemple *Bewegung* ou *Bündnis*).

(i) La forme brève *Pegida* sans guillemets suit l'occurrence de la forme longue complète ; la forme brève est accompagnée d'un marqueur lexical (24)

ou d'un marqueur typographique comme les parenthèses (25 et 26) – on ne relève les parenthèses que dans ce cas de figure :

19) „Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes", kurz **Pegida** (taz.de; 25.11.2014)
20) Hinter diesem Slogan der „Patriotischen Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes" **(Pegida)** (taz.de; 09.12.2014)
21) Dennoch treibt eine Bewegung „Patriotischer Europäer gegen Islamisierung" **(Pegida)** die Menschen zu Tausenden auf die Straße. (spiegel.de; 12.12.2014)

(ii) La forme brève seule est suivie de la forme longue, introduite par les marqueurs de reformulation explicitante *das sind* et *das heißt*. C'est notamment le cas dès les premiers énoncés du texte de presse en tant que tel, comme l'illustrent les deux exemples suivants extraits de *FAZ* (déc. 2014) :

22) **Pegida,** das sind „Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes" (faz.de; 20.12.2014)
23) **Pegida,** das heißt ausgeschrieben „Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes". (faz.de; 20.12.2014)

(iii) Deux articles parus dans l'hebdomadaire *Der Spiegel* de décembre 2014 illustrent le métalangage auquel recourt le journaliste pour qualifier la forme brève, qui apparaît sans signe distinctif ; le substantif *Abkürzung* est employé ici (30 et 31) ; il en va de même des explications apportées en juillet 2015 sous forme de note de bas de page dans deux articles parus le même jour, respectivement dans *FAZ* et dans *SZ* (31) ; observons qu'en (29) et surtout en (30), la reformulation explicitante s'apparente davantage à un commentaire, voire à une redéfinition :

24) **Pegida** - die Abkürzung erinnert an das Bündnis Hogesa (spiegel.de; 25.11.2014)
25) **Pegida** ist die neue Abkürzung für „Ausländer raus" (spiegel.de; 12.12.2014)[1]
26) **Pegida** ist die Abkürzung von „Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes", Hochburg der Bewegung ist Dresden. (faz.net et sueddeutsche.de; 07.07.2015)

(iv) Un peu comme l'exemple « ABM-Maßnahme »,[2] la forme brève se trouve fréquemment accompagnée de formules pléonastiques, c'est-à-dire de formules qui font en quelque sorte office de 'doublons' par rapport au contenu (opaque) véhiculé. L'examen du corpus met en évidence le recours à des adjectifs épithètes tels que *islamophob* ou bien *islamkritisch* (cf. (32) et (33) et /

[1] Dès lors que le référent de la forme brève semble ainsi rendu accessible, il n'est plus jugé nécessaire de recourir à tant de précautions lexicales pour les autres mentions de *Pegida* dans l'article, qui est évoqué à seize reprises – cf. l'article intégralement reproduit sous l'annexe II.
[2] Il s'agit d'un exemple 'type' relevé dans *Grammatik in Fragen und Antworten*, http://hypermedia.ids-mannheim.de/ call/ public/fragen.ansicht?v_kat=&v_id=3476 (31.10.2015).

ou à des substantifs composés pour désigner le mouvement lui-même, tel *Anti-Islam-Bündnis* (34) ou les manifestants (35) :

27) das islamophobe **Pegida**-Bündnis (taz.de; 29.01.2015)
28) Etwa 6000 Anhänger der islamkritischen **Pegida**-Bewegung (sueddeutsche.de; 03.03.2015)
29) Demonstrationen des Anti-Islam-Bündnisses **Pegida** (zeit.de; 14.01.2015)
30) Zum 18. Mal zogen die Islamgegner und Wutbürger von **Pegida** am Montagabend durch Dresden – fast unbemerkt von einer größeren Öffentlichkeit ist der Protest in den vergangenen Wochen wieder angewachsen. (spiegel.de; 10.03.2015)

L'association de *Pegida* et d'un substantif ou adjectif désignant une des facettes du mouvement produit un effet redondant et a pour conséquence de mettre cette facette en évidence – le cas échéant, conformément à la visée argumentative de l'article de presse. C'est notamment le cas dans une dépêche DPA, reprise dans deux quotidiens nationaux, *FAZ* et *SZ*, en juillet 2015 et intitulée « Pegida will bei Landtagswahlen antreten », où le journaliste met l'accent sur le mouvement en tant que tel. En témoignent les trois occurrences de *Pegida* suivantes, qui apparaissent respectivement dans le chapeau (36), dans le premier énoncé de l'article (37) ainsi que dans la légende du cliché illustrant l'article (38) :

31) Die islamfeindliche **Pegida**-Bewegung (faz.net et sueddeutsche.de; 07.07.2015)
32) Der Mitbegründer der anti-islamischen **Pegida**-Bewegung (faz.net et sueddeutsche.de; 07.07.2015)
33) Anhänger des islamkritischen Bündnisses **Pegida** (faz.net et sueddeutsche.de; 07.07.2015)

Ce faisant, la dépêche vise sans doute à souligner que le mouvement Pegida envisage de présenter des candidats aux prochaines élections régionales, non en tant que parti politique, mais en tant que mouvement de citoyens (*Bürgerbewegung*).

Si l'on considère l'axe temporel, force est de constater que ces marqueurs redondants apparaissent dans la majorité des articles de notre corpus parus en 2015. Cela signifie que le mouvement est supposé plus ou moins connu des lecteurs – que le journaliste ne ressent plus le besoin de recourir à la forme longue pour clarifier le sens ; toutefois, les occurrences relevées invitent à penser qu'il est encore nécessaire d'expliciter, même succinctement, cette forme brève. Les expressions retenues dans les articles examinés mettent régulièrement l'accent sur une caractéristique du mouvement, lequel s'affirme comme un opposant à une prétendue « islamisation de l'Occident ».

De cet aperçu des principaux éléments linguistiques situés dans l'entourage immédiat de *Pegida*, on retiendra que les locuteurs accordent un soin particulier à faciliter le travail interprétatif des récepteurs, au début peu familiarisés avec la forme brève. En outre, l'usage actuel de cette dernière accompagnée de divers

éléments à fonction de reformulation explicitante indique que les journalistes, voire les rédactions, entendent non seulement marquer leur volonté de distanciation vis-à-vis de Pegida, mais aussi et surtout de prévenir tout phénomène de banalisation de l'emploi de la forme brève – qui pourrait faire oublier la nature islamophobe du mouvement et ses revendications d'extrême-droite.

3.3 Opacité pragma-sémantique

Cette volonté des journalistes d'éviter toute banalisation de l'emploi de la forme brève s'explique principalement par son absence de transparence. Or, dans le cas particulier de *Pegida*, cette opacité se retrouve tout autant au niveau de la forme longue, à bien y regarder. Si l'on s'attarde un instant, même brièvement, sur chacun des substantifs constituant la forme longue, on constate que tous alimentent un certain flou – un flou sans aucun doute intentionnel, à des fins de manipulation (selon notre hypothèse) :

- *Patriotische Europäer :* la détermination du substantif *Europäer* par un adjectif ayant pour synonymes *national*, *nationalistisch* (dwds.de)[1] ou encore *vaterländisch* (duden.de) s'apparente à un oxymore.

- Le substantif *Islamisierung* ne figure pas dans le dictionnaire DWDS. Le dictionnaire *Duden* renvoie à l'infinitif substantivé „*das Islamisieren*" : „*zum Islam bekehren; dem Herrschaftsbereich des Islams zuführen*" (duden.de). Le suffixe *-ierung* impliquant l'idée d'un processus, l'*Islamisierung* indique qu'un processus d'islamisation de l'Europe serait en cours.

- Le composé *Abendland* fait référence à une supposée unité culturelle des peuples européens qui reposerait sur des « racines » communes antiques et chrétiennes. L'historien Wolfgang Benz apporte à cet égard les précisions suivantes :

> *Das ist ein ganz weiter Begriff, da lässt sich beliebig viel eintüten. Das Abendland ist ein Mythos, der vor allem im 17. und 18. Jahrhundert Hochkonjunktur hatte: Er steht für eine Wertegemeinschaft, die griechisch-römische Philosophie mit christlichem Denken verbindet und den Eindruck erweckt, als habe sich die Antike im Christentum vollendet. Dabei ist der Begriff immer als Kampf- oder Ausgrenzungsbegriff verwendet worden. (Benz - Antisemitismus-Forscher und Historiker - welt.de; 07.01.2015)*

Cette opacité se retrouve à l'identique au niveau des intentions et revendications du mouvement. En effet, il est possible d'observer que Pegida mêle un vocabulaire d'extrême-droite, historiquement connoté, et des mots d'ordre datant de la révolution démocratique en RDA.[2] Le mouvement évolue

[1] DWDS : Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (www.dwds.de).

[2] Les lecteurs davantage intéressés par la rhétorique du mouvement peuvent consulter les articles et ouvrages cités dans notre bibliographie, et plus particulièrement l'étude réalisée par Geiges / Marg /

ainsi au sein d'une constellation sémantique interpellant l'imaginaire collectif allemand récent et plus ancien. Aussi les journalistes n'ont-ils pas manqué de relever une proximité, même phonétique, entre les formes brèves *Pegida* et *Hogesa* (39), ou de rappeler les précédentes manifestations néonazies (40) :

34) Zwar erinnert die Abkürzung **Pegida** an das Bündnis Hogesa („Hooligans gegen Salafisten"), das Ende Oktober in Köln mehrere tausend gewaltbereite Rechtsextreme und Hooligans mobilisierte. Doch von den Schlägern will sich die Pegida-Bewegung abgrenzen. (spiegel.de; 09.12.2014)

35) Der Zug erinnerte an die größten Naziaufmärsche Westeuropas, die Dresden in den Jahren bis 2010 erlebt hat. (taz.de; 25.11.2014)

Pour se démarquer sans doute de ces groupuscules violents, mais également d'autres organisations, tels les partis politiques ou les syndicats, les organisateurs nomment leurs sympathisants *die Abendspaziergänger*. Ils ne les invitent pas à manifester ou à descendre dans la rue, mais à rejoindre les *Montagsspaziergänge*. Ce composé est une référence aux *Montagsdemonstrationen* qui se déroulaient en 1989 en RDA, avant la chute du Mur :

36) Abendspaziergang (faz.net; 18.11.2014 / sueddeutsche.de; 23.02.2015)

37) **Pegidas** Abendspaziergänge (freitag.de; 03.03.2015)

38) Montagsdemonstranten (taz.de ; 25.11.2014)

De la même manière, le slogan scandé à l'époque « *Wir sind das Volk* » est réapparu :

39) […] die Unterzeichner, die sich zudem gegen die Umdeutung des Satzes „Wir sind das Volk!" wehren, mit dem „**Pegida**" ihre Veranstaltungen stets beendet. (faz.net; 18.11.2014)

Des citations d'Erich Kästner, natif de Dresde, sont également reprises :

40) Auf ihren Bannern stehen keine platten Parolen, sondern zum Beispiel Zitate des gebürtigen Dresdners Erich Kästner: "An allem Unfug, der passiert, sind nicht etwa nur die Schuld, die ihn tun, sondern auch die, die ihn nicht verhindern." (spiegel.de; 25.11.-09.12.2014)

Cette hétérogénéité discursive par la réappropriation de slogans et de citations, dans un contexte différent, entretient une ambiguïté évidente et crée un flou, en particulier sur le territoire de l'ex-RDA.

Cette équivocité est renforcée par l'emploi d'autres expressions plus anciennes, telles « Lügenpresse »[1], « Volksverräter », « Überfremdung »[1],

---

Walter (2015) de l'Institut für Demokratieforschung – INDES « Pegida. Die schmutzige Seite der Zivilgesellschaft ? ».

[1] *Lügenpresse* était déjà employé au début du XXème siècle. A.-E. Ewels (Gesellschaft für deutsche Sprache / Wiesbaden) explique à cet égard : « Dahinter standen immer völkische oder nationalistische Anliegen, die die Medien angeblich zu verschleiern suchten. » (cité d'après taz.de; 12.01.2015).

lesquelles rappellent les périodes les plus sombres de l'histoire allemande récente :

41) „Lügenpresse", „Volksverräter", „Überfremdung": Einige Ausdrücke der **Pegida**-Anhänger sind ideologisch vorbelastet – sie finden sich in NS-Gesetzen oder bei Joseph Goebbels […]. Neben den „Volksverrätern" steht die „Lügenpresse" im Fokus der bei **Pegida**-Protesten skandierten Kritik – auch mal in dem Nachsatz „Halt die Fresse". (taz.de; 12.01.2015)

42) **Pegida**-Anhänger warnen wiederholt von einer „Überfremdung" Deutschlands. (taz.de; 12.01.2015)

Par conséquent, l'emploi de la forme brève *Pegida* va bien au-delà d'un simple phénomène d'économie. Elle s'apparente à un véritable slogan politique aux contours flous susceptibles de répondre, en alimentant certaines peurs, aux attentes de divers groupes : « ostalgiques », conservateurs, néo-nazis, conspirationnistes, etc. Cet aspect n'a sans doute pas échappé au jury de la *Sprachkritische Aktion*, lequel, lors du concours intitulé « Unwort des Jahres » 2014, avait envisagé un temps d'élire *Pegida* afin d'attirer l'attention sur le message obscur, voire dangereux, porté par cette nouvelle forme brève. C'est finalement *Lügenpresse* qui l'a emporté (zeit.de; 14.01.2015). Bien que la raison de ce choix n'ait certainement pas été d'ordre morphologique, notons que, ce faisant, le jury a distingué, parmi les procédés de création lexicale, un composé plutôt qu'une forme brève.

4. Productivité de la forme brève

L'examen du corpus a révélé une très forte productivité de la forme brève *Pegida* en tant que procédé de création lexicale. Cette productivité se manifeste particulièrement dans les procédés de dérivation (4.1) et de composition (4.2), confirmant ainsi les observations suivantes de Donalies (2002 : 151) :

> *Besonders bei Phrasenbasen leuchtet die Nützlichkeit der Kürzung sofort ein: Die Kurzwörter sind besser Handhaben, sie können zusammengesetzt […] und deriviert werden.*

Pegida et la dérivation

La dérivation à partir de Pegida ne paraît pas, de prime abord, être le procédé de création lexicale privilégié (4.1.1). Et pourtant, à bien y regarder et en tenant compte de la presse européenne, un nouveau morphème dérivationnel semble se faire jour, le 'suffixe' « -

[1] *Überfremdung* a été employé par Goebbels dans un discours de 1933 « zur Rassenfrage und Weltpropaganda: 'Überfremdung des deutschen Geisteslebens durch das Judentum' » (taz.de; 12.01.2015).

gida » - ce qui souligne la corrélation entre forme brève et dérivation au sein des procédés de création lexicale (4.1.2).

Possibilités limitées de dérivation par préfixation ou suffixation

La recherche s'accorde à dire que la dérivation ne joue qu'un rôle secondaire dans la formation de lexèmes à partir d'un Kurzwort (cf. par ex. Fleischer / Barz 1995 : 222). Toutefois, les formes brèves permettent de créer, tant par préfixation que par suffixation, des dérivés explicites, principalement des substantifs et des adjectifs.

(i) Dérivation par ajout des préfixes *Anti-*, *No-* et *Ex-*

En réaction au mouvement Pegida – et par ricochet, à la forme brève *Pegida* – et afin de désigner ses opposants ou les contre-manifestations, sont apparues de nouvelles formes brèves formées à partir de *Pegida* et des préfixes *Anti-* – employé avec ou sans trait d'union – et *No-* :

*Anti-**Pegida** (spiegel.de; 26.01.2015)*
*Anti**pegida** (taz.de; 05.01.2015)*
*No**Pegida** (spiegel.de; 26.01.2015)*
*No**pegida** (tagesspiegel.de ; 13.01.2015)*

De la même manière, et suite aux évolutions internes au mouvement, une nouvelle forme brève formée à partir du préfixe *Ex-*, désignant ce qui a cessé d'être, a été employée :

*Ex-**Pegida** (taz.de; 25.01.2015 / spiegel.de; 02.02.2015 / sueddeutsche.de; 09.02.2015)*

(ii) Le faible rendement du suffixe « -ist »

Les *Initialkurzwörter* peuvent être utilisés comme bases de dérivation par suffixation, pour les substantifs, le plus souvent avec l'emploi du suffixe *-(l)er* (Balnat 2011 : 31-32) ou du suffixe *-ist* (Donalies 2002 : 107). Pour des raisons supposément de prononciation, les dérivés à partir de *Pegida* sont essentiellement formés par l'ajout du suffixe *-ist*. Ce processus entraîne la disparition de la voyelle « a » de *Pegid<u>a</u>*, afin d'éviter la création d'un hiatus malvenu, qui aurait pour conséquence d'une part, de rallonger le lexème d'une syllabe supplémentaire et d'autre part, d'en complexifier la prononciation :

***Pegidisten** (freitag.de; 28.01.2015 et 03.03.2015 / taz.de; 29.01.2015)*
*Ex-**Pegidisten** (taz.de; 29.01.2015)*
*Anti-**Pegidisten** (spiegel.de; 26.01.2015)*
*No**Pegidisten** (spiegel.de; 26.01.2015)*

4.1.1 Un modèle productif – le 'suffixe' « *-gida* »

À l'instar du mouvement né à Dresde, sont apparus d'autres mouvements similaires dans d'autres localités d'Allemagne et dans d'autres pays.

* En Allemagne

Sur le modèle de la formation de *Pegida* – un groupe nominal comportant le groupe prépositionnel « g*egen die Islamisierung des Abendlandes* », qui désigne la motivation – d'autres *Kurzwörter*, présentés dans le tableau ci-dessous par ordre alphabétique, ont été formés à partir des deux premières lettres de la localité et du *partiell gekürztes Kurzwort* « *-gida* » (Androutsopoulos 1998 : 137 ; Donalies 2002 : 147), employé ici comme 'suffixe', pour désigner les émules du mouvement :

Ba**gida** = Bayern	Bo**gida** = Bonn	Ce**gida** = Chemnitz
Dü**gida** = Düsseldorf	Ha**gida** = Hannover	Ka**gida** = Kassel
Kö**gida** = Köln	Le**gida** = Leipzig	Ma**gida** = Magdeburg
Mü**gida** = München	Nü**gida** = Nürnberg	Sü**gida** = Südthüringen

Ces nouvelles formes brèves, si elles établissent indubitablement, par leur parenté phonétique et orthographique, un lien avec le mouvement « source », s'en distinguent cependant dans la mesure où elles offrent une vision plus réductrice, les acteurs n'étant caractérisés qu'en référence à leur localité d'appartenance. Aucun signe ou indice ne permet en effet de signaler la ville de Dresde ou le Land de Saxe, dans la forme brève *Pegida*, comme dans la forme longue.

* Variantes

D'autres dénominations sont apparues, qui diffèrent de la structure initiale de *Pegida*, confirmant ainsi la maniabilité et l'élasticité de *Pegida*. C'est ainsi le cas de *Pegida-NRW* et de *Mvgida* qui se caractérisent par une formation hybride. Faisant référence à la Rhénanie du Nord-Westphalie, la première forme brève associe *Pegida* à l'abréviation du Land *NRW*. La seconde, apparue dans le Mecklembourg-Poméranie-Occidentale, se compose de l'abréviation du Land *Mv*, et du 'suffixe' *-gida-*:

43) **Pegida**-NRW
44) Mv**gida**

À Berlin, la forme brève retenue repose sur un jeu de mots phonétique avec l'emblème de la ville, « Bär », et les trois premières lettres du nom de la capitale :

45) Bär**gida**

À Brunswick (*Braunschweig*) et dans la Sarre, ce sont les trois premières lettres du nom de la ville *Bra* et la première syllabe du nom du Land *Saar*, qui sont concernées par la suffixation de *-gida* pour former les deux formes brèves suivantes, cette formation lexicale garantissant sans doute une prononciation plus aisée :

46) Bra**gida**
47) Saar**gida**

On peut supposer que, pour des raisons semblables, mais aussi afin de faire un mauvais jeu de mots[1], le mouvement né à Freital se dénomme :

48) Fri**gida**

À Erfurt, c'est la variante *Pegada* qui a vu le jour. Cette fois-ci, la modification du « *Mutter-Kurzwort* » ne concerne pas les acteurs, mais leur motivation :

49) Neben dem Ableger in Leipzig (Le**gida**) wollte am Samstag in Erfurt eine weitere Abspaltung demonstrieren, diesmal unter dem Namen Peg**ada**: „Patriotische Europäer gegen die Amerikanisierung des Abendlandes" (spiegel.de; 24.01.2015)

La malléabilité de la forme brève s'exprime également dans sa capacité à être détournée. Les opposants au mouvement Pegida parodient ainsi, non sans humour, le « *Mutter-Kurzwort* » en attribuant à la forme longue de nouveaux morphèmes. Les formes brèves *Tegida* et *WEGÜDA* sont ainsi apparues. Le premier est formé à partir du 'suffixe' *–gida*, la lettre « i » ne signifie plus *Islamierung*, mais *Idiotisierung*. Toutefois, la lettre « p » de *patriotische* a cédé la place à la lettre « t » de *tolerante*. Le second s'éloigne plus nettement de la forme brève initiale tout en jouant sur les sons correspondants :

50) In Hamburg haben sich seit Freitag bereits ca. 2.300 Personen per Facebook zur Kundgebung der „Toleranten Europäer gegen die Idiotisierung des Abendlandes" (Te**gida**) angemeldet. (taz.de; 05.01.2015)
51) WE**GÜDA**, das Kurzwort für Weltbürger gegen die Übernahme durch Außerirdische. (jetzt.sueddeutsche.de; 16.02.2015)

<u>* Dans d'autres pays</u>

Le mouvement Pegida a fait des émules en dehors de l'Allemagne. Cela se retrouve au niveau linguistique : d'un point de vue lexical, la forme brève est alors, la plupart du temps, reprise telle quelle :

52) En Norvège : « **Pegida**-demonstrasjonen i Oslo » (nrk.no; 19.01.2015)
53) Au Danemark : « **Pegida**-demonstration » et « **Pegida**.dk » (politiken.dk; 19.01.2015)
54) En Suède: « **Pegida**-demonstrationen i Malmö » (samtiden.nu; 09.02.2015)
55) En Angleterre : « **Pegida** United Kingdom » et « **Pegida** UK » (tagesspiegel.de; 28.02.2015)
56) En Ecosse : « Earlier this month a spokesman from **Pegida** Scotland said a group of organisers had hoped to visit Berlin soon to attend a rally to "see how it's done there" and "get some ideas". » (ibtimes.co.uk ; 21.03.2015)
57) En France : « **Pegida** en France. Patriotes Européens Contre l'Islamisation des Pays de l'Europe de l'Ouest » (https://www.facebook.com/pegidaenfrance)

[1] La page Facebook de *Frigida* affiche : « *Unsere Stadt bleibt sauber – Freital ist frei* ».

58) En Espagne : « Primera movilización de **Pegida** en España: 70 partidarios y 300 detractores » (elmundi.es; 11.03.2015)

Au Canada, la forme brève est reprise telle quelle, mais est en revanche écrite en lettres majuscules :

59) « After a failed attempt to stage an inaugural demonstration last weekend in Montreal, anti-Islamic group **PEGIDA** has cancelled a second event scheduled for this Friday – citing safety concerns. » (montrealgazette.com; 31.03.2015)

Si l'émule né aux Pays-Bas est simplement dénommé « Pegida Nederland », la Belgique, en revanche, a vu apparaître une variante sous la forme flamande « Vlativa » :

60) Aux Pays-Bas : « **Pegida** Nederland heeft de Neude in Utrecht uitgekozen voor een demonstratie op zondag 11 oktober tegen de vluchtelingenstroom en isl;amisering van Nederland. » (ad.nl; 19.09.15)

61) En Belgique : « Nun gibt es auch in Flandern eine **Pegida**-Bewegung. Sie nennt sich **Pegida** Vlaanderen oder **Vlativa** – „Vlaanderen tegen de islamisering van het avondland. » (belgieninfo.net; 27.01.2015)

En revanche, aucune variante ne semble être née dans des pays, pourtant germanophones, comme l'Autriche et la Suisse, où la forme brève est reprise telle quelle :

62) En Autriche : « **Pegida**-Demo » ou « **Pegida**-Aufmarsch » (krone.at; 03.02.2015), et encore : « **Pegida** Österreich » et « **Pegida**-Kundgebung » (derstandart.at; 04.02.2015 et21.02.2015)

63) En Suisse : « **Pegida** Schweiz agiert weitgehend anonym. » (handelsblatt.com; 12.01.2015)

4.2 *Pegida* et la composition

Associée au procédé de composition, la forme brève *Pegida* s'avère très productive, donnant naissance à de nouveaux composés. Elle apparaît généralement en tant que déterminant dans le substantif composé, plus rarement en tant que déterminé, comme les exemples à venir le montrent.

➢ 46 substantifs composés formés avec *Pegida* en position de déterminant :

Parmi les 46 composés relevés, reproduits ci-dessous par ordre alphabétique, certains méritent une attention particulière[1] :

* *Pegida-Demo et Pegida-Montagsdemo*

Il s'agit de *Nomen-Nomen-Komposition* formée à partir de deux *Kurzwörter*, comme par exemple *BASF-Azubi*. Le second *Kurzwort* « Demo », ou

[1] Afin de mieux distinguer ces composés dans la liste, nous les avons soulignés.

« Montagsdemo », est ici, selon la typologie de Donalies, un *Kopfwort* construit à partir des premières syllabes de la forme longue « Demonstration », ou « Montagsdemonstration » (Donalies 2002 : 144 et 151).

* *Pegida-Bewegung et Pegida-Bündnis*

L'emploi de ces deux composés dans les articles de presse se distingue des autres exemples relevés dans le corpus par leur fréquence ainsi que par leur motivation d'origine sans doute morpho-syntaxique : ces substantifs associés à la forme brève rendent en effet possible sa dénomination ainsi que le marquage de son cas et de son genre (cf. 3.2 iv), indispensable pour recourir, entre autres, à des formes pronominales ou à une caractérisation par un adjectif.

Pegida-Ableger (sueddeutsche.de; 03.03.2015 / taz.de; 21.07.2015)
Pegida-Abschlusskundgebung (taz.de; 25.11.2014)
Pegida-Abtrünnige (spiegel.de; 30.04.2015)
Pegida-Anhänger (spiegel.de; 12-26.01.2015 / zeit.de; 14.01.2015 / sueddeutsche.de; 23.02.-03.03.2015)
Pegida-Aufmärsche (spiegel.de; 12.12.2014/taz.de ; 20.07.2015)
Pegida-Bewegung (présent dans la plupart des articles)
Pegida-Bündnis (taz.de; 29.01.2015/faz.net; 06.07.2015)
Pegida-Debatte (zeit.de; 14.01.2015)
Pegida-Demo (présent dans la plupart des articles)
Pegida-Demonstranten (zeit.de; 14.01.2015/spiegel.de; 12.12.2014)
Pegida-Demonstration(en) / **PEGIDA**-Demonstrationen (présent dans la plupart des articles)
Pegida-Einschätzung (taz.de; 09.12.2014)
Pegida-Freunde (Der Spiegel; Nr. 5/2015)
Pegida-Frontmann (spiegel.de; 10.03.2015)
Pegida-Führer (taz.de; 29.01.2015)
Pegida-Gedankengut (spiegel.de; 26.01.2015)
Pegida-Gegner (spiegel.de; 26.01.2015 / sueddeutsche.de; 03.03.2015)
Pegida-Gründer (spiegel.de; 09.12.2014 / faz.net; 20.12.2014 / spiegel.de; 25.06.2015)
Pegida-Homepage (spiegel.de; 12.12.2014)
Pegida-Initiatior(en) (spiegel.de; 09.12.2014 et 12.12.2014)
Pegida-Kampfbegriffe (spiegel.de; 12.01.2015)
Pegida-Kandidatin (sueddeutsche.de; 08.06.2015 / faz.net; 06.07.2015 / faz.net; 07.07.2015)
Pegida-Kreise (taz.de; 25.11.2014)
Pegida-Kritiker (spiegel.de; 26.01.2015)
Pegida-Kundgebung (faz.net; 20.12.2014 / spiegel.de; 26.01.2015 / taz.de; 29.01.2015)
Pegida-Land (spiegel.de; 25.06.2015)
Pegida-Leute (freitag.de; 12.12.2014)
Pegida-Linie (spiegel.de; 12.12.2014)
Pegida-Marsch (taz.de; 09.12.2014) / Pegida-Märsche (spiegel.de; 10.03.2015)
Pegida-Milieu (spiegel.de; 26.01.2015)
Pegida-Miliz („Lügenpresse"; wikipedia.de)
Pegida-Mitbegründer (taz.de; 29.01.2015 / spiegel.de; 25.06.2015)
Pegida-Montagsdemo (sueddeutsche.de; 23.02.2015)
Pegida-Organisator (faz.net; 20.12.2014)

Pegida-Programm (spiegel.de; 12.12.2014)
Pegida-Proteste(n) (taz.de; 09.12.2014 / spiegel.de; 12.01.2015 / freitag.de; 12.12.2014)
Pegida-Sprecherin (spiegel.de; 30.04.2015)
Pegida-Stimmen (faz.net; 06.07.2015)
Pegida-Talk (spiegel.de; 12.12.2014)
Pegida-Teilnehmer (spiegel.de; 26.01.2015)
Pegida-Unterstützer (spiegel.de; 26.01.2015)
Pegida-Vertreter (freitag.de; 12.12.2014)
Pegida-Vertreterin (sueddeutsche.de; 08.06.2015)
Pegida-Volk (freitag.de; 12.12.2014)
Pegida-Wutbürger („Lügenpresse"; wikipedia.de)
Pegida-Zug (freitag.de; 12.12.2014)

- 10 composés formés à partir des 'variantes' locales de la forme brève, en position de déterminant :

Bär**gida**-Kundgebungen (taz.de; 21.07.2015)
Bär**gida**-Zielgruppe (taz.de; 21.07.2015)
Ce**gida**-Anhänger (sueddeutsche.de; 23.02.2015)
Fri**gida**-Anhänger (spiegel.de; 25.06.2015)
Fri**gida**-Mob (spiegel.de; 25.06.2015)
Fri**gida**-Parolen (spiegel.de; 25.06.2015)
Ka**gida**-Demo (sueddeutsche.de; 23.02.2015)
Ka**gida**-Organisator (faz.net; 20.12.2014)
Le**gida**-Anhänger (sueddeutsche.de; 23.02.2015)
Le**gida**-Sympathisanten (sueddeutsche.de; 03.03.2015)
Le**gida**-Protestler (sueddeutsche.de; 03.03.2015)

- 12 occurrences de composés formés avec les dérivés préfixés *Antipegida, NoPegida* ou *Nopegida*, en position de déterminant :

Anti-**Pegida**-Aktivisten (spiegel.de; 26.01.2015)
Anti-**Pegida**-Demonstranten (spiegel.de; 26.01.2015)
Anti**pegida**-Demo (focus.de; 09.04.2015)
No**Pegida**-Aktive (spiegel.de; 26.01.2015)
No**pegida**-Anhänger (sueddeutsche.de; 03.03.2015)
No**Pegida**-Befürworter (spiegel.de; 26.01.2015)
No**Pegida**-Demonstration (spiegel.de; 26.01.2015)
No**Pegida**-Kundgebung (spiegel.de; 26.01.2015)
No**Pegida**-Protestierende (spiegel.de; 26.01.2015)

De la même manière, d'autres substantifs composés ont été formés à partir du dérivé par préfixation *Ex-Pegida* :

Ex-**Pegida**-Chefin (spiegel.de; 30.04.2015)
Ex-**Pegida**-Frontfrau (spiegel.de; 30.04.2015)
Ex-**Pegida**-Sprecherin (spiegel.de; 30.04.2015)

Cet inventaire succinct montre à quel point la forme brève *Pegida*, dans l'usage depuis un an, a proliféré dans le discours journalistique, sous de multiples formes, notamment par le biais de la composition.

5. Conclusion

Au terme de cette analyse basée sur un corpus homogène délimité dans le temps, il convient de souligner l'originalité de la forme brève *Pegida* dans l'usage : originalité par rapport aux spécificités traditionnellement reconnues des formes brèves appartenant à la catégorie *multisegmentale Initial-Kurzwörte*, et originalité par les nombreuses possibilités de création lexicale qu'elle offre. L'étude a par ailleurs montré que le processus d'intégration observé sur la base du corpus d'étude n'est pas total, puisqu'en raison de l'opacité inhérente à la forme brève *Pegida* (et sans doute aussi afin de marquer une distanciation et d'éviter la banalisation de son emploi), les journalistes jugent nécessaire d'en expliciter la signification.

Dans les prochains mois, il serait intéressant de suivre l'évolution linguistique de la forme brève *Pegida* – puisque le mouvement semble vouloir perdurer[1] : les caractéristiques et aspects mis au jour ici laissent augurer d'une entrée dictionnairique prochaine, comme ont pu être répertoriés de nombreux *Kurzwörter* dans les dictionnaires des néologismes (cf. par ex. *www.owid.de*).

D'autres formes brèves ont récemment occupé le devant de la scène médiatique européenne : les « mots-valises » (*Koffer-* ou *Klammerwörter*) *Grexit* et *Brexit*. Eux aussi ont très vite trouvé leur place dans le discours journalistique allemand et semblent fortement intégrés. Ce recours aux formes brèves montre ainsi la forte productivité de ce procédé de création lexicale, mais également, la relative simplicité d'intégration au discours journalistique, de slogans de nature politique et idéologique. Dans le cas particulier de *Pediga*, l'opacité de la forme brève permet de masquer, ou d'atténuer, dangereusement, le message xénophobe véhiculé par le mouvement. Il constitue en ce sens, un réel défi pour la société civile allemande – mais pas uniquement – et exige de la part des opposants des efforts d'imagination renouvelés pour contrecarrer sa préoccupante ascension. En témoignent non seulement les formes *Tegida* et *WEGÜDA* évoquées ci-dessus (cf. 55 et 56), mais aussi la récente forme brève créée à partir d'une anagramme de *Pegida* à l'occasion du meeting célébrant à Dresde le premier anniversaire de l'organisation, par un groupe de contre-

[1] L'organisation a ainsi récemment annoncé son projet d'intervenir sur la scène politique, Pegida prendrait alors la forme officielle d'un parti politique (taz.de et faz.net ; 15.09.2015)

manifestants auto-désigné « *Gepida* », pour « *Genervte Einwohner Protestieren gegen die Intoleranz Dresdner Außenseiter* » (faz.net; 19.10.2015).

6. Bibliographie

Travaux cités

BALNAT, V., 2011. *Kurzwortbildung im Gegenwartsdeutschen*. Hildesheim: Georg Olms Verlag [Germanistische Linguistik Monographien; Band 26].

DONALIES, E., 2002. *Die Wortbildung des Deutschen. Ein Überblick*. Tübingen: Gunter Narr Verlag [Studien zur Deutschen Sprache; Band 27].

FLEISCHER, W. / BARZ, I., 1995. *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

GEIGES, L. / MARG, S. / WALTER, F., 2015. *Pegida. Die schmutzige Seite der Zivilgesellschaft?* Bielefeld: Transcript Verlag.

KLEMPERER, V., 2010. *LTI. Notizbuch eine Philologen*. Stuttgart: Philipp Reclam [24., völlig neu bearbeitete Auflage – Erstauflage: 1946].

KOBLER-TRILL, D., 1994. *Das Kurzwort im Deutschen. Eine Untersuchung zu Definition, Typologie und Entwicklung*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

MICHEL, S., 2011. „*Das Kurzwort zwischen ‚Langue' und ‚Parole' – Analysen zum Postulat der Synonymie zwischen Kurzwort und Vollform*“. In ELSEN, H. et MICHEL, S. (éd.). *Wortbildung im Deutschen zwischen Sprachsystem und Sprachgebrauch: Perspektiven - Analysen - Anwendungen (Perspektiven Germanistischer Linguistik)*. Stuttgart ibidem-Verlag, pp. 35-63.

POSTLOVÁ, V., 2013. „*Kurzwörter: zur Terminologie und zum Auftreten im Tschechischen und im Deutschen*“. In FERENCE, A. E. et SPÁČILOVÁ, L. (éd.). *Deutsch als Sprache der (Geistes)Wissenschaften: Linguistik*. Brno: Tribun EU, pp. 61-65 [Univ.-Bibliothek Frankfurt am Main].

STEFFEN, D. / AL-WAADI, D., 2014. *Neuer Wortschatz. Neologismen im Deutschen 2001-2010* (2 Bände). Mannheim: Institut für Deutsche Sprache Verlag [2. Auflage].

STEINHAUER, A., 2011. *Duden. Das Wörterbuch der Abkürzungen*. Mannheim: Dudenverlag [6. Auflage].

Sources des exemples cités

- Presse allemande et source d'origine allemande

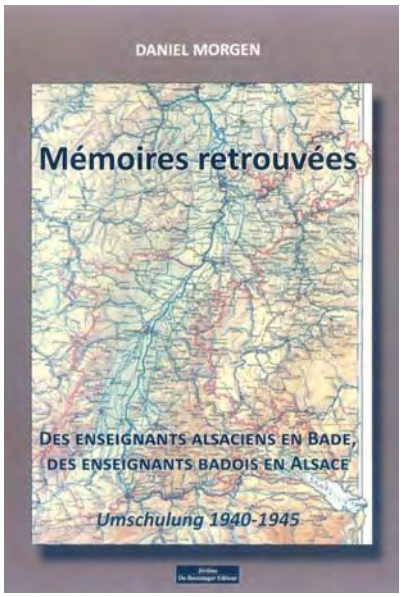
faz.net
focus.de
freitag.de
spiegel.de
sueddeutsche.de
tagesspiegel.de
taz.de
wikipedia.de
welt.de
zeit.de

- Presse étrangère (hors Allemagne)

belgieninfo.net
derstandart.at
krone.at
lemonde.fr
lexpress.fr
liberation.fr
nrk.no
politiken.dk
samtiden.nu

Dictionnaires électroniques

Neologismenwörterbuch: www.owid.de
Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache: www.dwds.de
Dudenonline: www.duden.de
Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm: http://woerterbuchnetz.de/DWB



Mémoires retrouvées

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

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

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

Mária Paľová
Université Pavel Jozef Šafárik à Košice (Slovaquie)

Décrire la compétence de médiation en traduction à vue

Résumé : Se situant entre l'activité langagière de médiation écrite et orale, la traduction à vue *permet d'envisager les rapports entre les compétences de communication en contexte et la médiation linguistique comme un processus de reformulation, de reconstitution du discours et de (re)construction et (co)construction et de la connaissance. La médiation du contenu d'un texte traduit à vue nécessite une compétence spécifique qui est ici caractérisée par sept descripteurs proposés.*
Mots-clés : compétence de médiation linguistique, traduction à vue, représentations, descripteurs

Le Cadre européen commun de référence pour les langues publié par le Conseil de l'Europe introduit le concept de médiation dans le sens spécifique d'activité langagière de médiation et ancre cette notion dans le contexte politique linguistique européen. Bien qu'il constitue une innovation de premier plan et une source de réflexion dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, nous voudrions évoquer son absence dans l'enseignement de la traduction et de l'interprétation et, plus particulièrement, de la traduction à vue. Cette situation suscite un questionnement sur le rapport entre les compétences de communication en contexte et la médiation linguistique comme l'acte fondateur du sens partagé et de la reconstitution de la connaissance. Ainsi, les activités langagières de communication écrite et orale sont porteuses d'une fonction constitutive de la connaissance et du langage qui se (co)construit dans, par et pour l'interaction. Etant donné que la médiation linguistique est un concept pluriel et complexe, nous proposons de l'envisager dans un sens plus fonctionnel, plus social, supposant un médiateur qui anime une des fonctions essentielles du langage, la fonction *méta* ouvrant, à celui qui l'exerce ou à celui vers qui elle est orientée, l'espace d'un positionnement argumenté et d'un ajustement que l'on souhaite cohérent avec les faits. Ceci permet d'affirmer que l'activité de médiation ne saurait se penser en dehors d'une langue, c'est-à-dire comme tributaire à la fois de sa systémicité et du discours individuel du sujet psychosocial qui l'exerce. Mais il faut également prendre en compte un autre type de médiation, non linguistique, mais marquée par l'univers symbolique qui sous-tend le langage verbal.

Un certain nombre d'auteurs abordant la traduction à vue s'intéressent avant tout à son exploration didactique comme un exercice qui précède l'enseignement de l'interprétation simultanée ou consécutive, mais la traduction à vue fait partie intégrale de la profession des traducteurs et interprètes et mérite d'être considérée pour elle-même. En effet, il arrive que dans les conférences et les réunions internationales, les participants utilisent des supports visuels (tels que les présentations) ou apportent des documents de nature diverse que les interprètes sont tenus à traduire à vue. Ces derniers traduisent aussi des courts messages distribués aux participants qui n'ont pas pu être traduits à l'avance. La traduction à vue est fréquemment demandée dans l'interprétation judiciaire (à la police et devant les tribunaux) où les interprètes, particulièrement les interprètes assermentés, traduisent à vue des procès verbaux, des dépositions et autres actes juridiques. Pour ce qui est de l'interprétation de liaison, la traduction à vue y trouve aussi une place importante. Ce type d'interprétation est utilisé lors des visites commerciales, les négociations, les visites d'entreprises. Ainsi peut-il arriver que lors des négociations les participants se réfèrent à des documents différents. A titre d'illustration,

l'interprète traduit à vue des points principaux de contrats, des normes, des textes de références, des plans ou bien des courtes présentations d'entreprise. En interprétation communautaire, notamment utilisée auprès des autorités et des hôpitaux, les textes qui sont traduits à vue sont avant tout des documents administratifs, judiciaires et médicaux. En dernier lieu, il faut mentionner l'interprétation dans les médias, plus particulièrement les conférences de presse au cours desquelles les interprètes peuvent être appelés à traduire oralement par exemple des communiqués ou dépêches de presse. Les traducteurs sollicités pour des documents longs peuvent, eux aussi, exercer cette activité dans les cas où le fournisseur cherche à voir quelles pages nécessitent la traduction. Et, souvent, c'est en fonction de leur performance en traduction à vue que leurs compétences de traducteur et interprète sont jugées.

Interaction langagière et médiation cognitive

Comme l'écrit J.F. Six : « La médiation est rencontre, qui permet d'établir des liens libres, de vivre ensemble en apprentissage d'une meilleure civilité, d'une meilleure citoyenneté ou d'une plus grande amitié ou encore pouvoir parler ensemble d'un désaccord existant et oser s'y confronter. » (Six, 2002 : 164) Son but premier est de mettre en place les conditions d'un dialogue, de créer ou recréer un lien entre deux parties. Elle est comme une interaction dynamique de construction de sens (non pas « trouver le sens » mais « donner du sens »), dans laquelle un interlocuteur favorise chez l'autre l'émergence d'un discours de positionnement. Ensuite, dans un second temps, la médiation engage un processus de (re)construction et de (co)construction de la connaissance, y compris celle de soi.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues met l'accent sur la notion de (re)formulation. Participant à la fois à la réception et à la production, les activités écrites et/ou orales de médiation, permettent, par la traduction ou l'interprétation, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'accès direct.

Dans les activités de médiation, l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée, mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. Il s'agit habituellement, mais non exclusivement, de locuteurs de langues différentes. Parmi les activités de médiation on trouve l'interprétation**,** orale, et la traduction, écrite, ainsi que le résumé et la reformulation de textes dans la même langue lorsque le texte original est incompréhensible pour son destinataire. (CECR, 2001 : 71)

Cependant, en situation de conflit, l'individu entrant dans la communication fait appel à une compétence langagière relative non seulement à la langue mais aussi aux opérations cognitives, qui mènent à la maîtrise des discours, aux rituels et stratégies de communication, à l'habileté lexico-sémantique, assurance et aisance par rapport à un thème conflictuel précis et mis en contexte.

Dans le langage, deux phénomènes influent sur l'intercompréhension : un phénomène d'*idiomatisation* qui nous sépare et crée du malentendu, et un phénomène de *traduction* par laquelle nous renonçons à notre idiome et partageons de la langue. Aussi, comprenons-nous ici la *médiation* comme la mise en contact de deux interlocuteurs qui se construisent et se positionnent à travers le médium langagier. Ainsi, chaque individu devient un passeur culturel et tend à faire découvrir l'autre à lui-même. La médiation langagière se met en place en situation d'interaction et permettrait une évolution « inter-psychologique » (par rapport à l'autre) et « intra-psychologique » (par rapport à soi). Ces évolutions peuvent bien entendu se faire au moment du dire ou plus tard et dans des situations d'interactions différentes. Pour que l'intention de communication aboutisse, il importe de vérifier que les individus en interaction

mobilisent les cinq dimensions de communication qui constituent leur culture au sens général du terme : les représentations (savoirs, croyances, expériences), les valeurs (un système d'axiologie), les pratiques, les lieux et les attentes. Cet aspect du langage fonde le rôle médiatif du langage. C'est donc cet aspect qui doit être sollicité, tout particulièrement par le biais d'activités métalinguistiques et métacognitives dans une perspective de (re)conceptualisation, d'acceptation de la perte de sens et d'ajustement.

Traduction à vue

Les interprètes et traducteurs sont parfois appelés à traduire à vue dans leur pratique professionnelle, soit à « traduire oralement un texte [écrit] au rythme de [leur] lecture» (Gile, 1995 : 111). Étant donné que le sujet traduisant perçoit le texte visuellement et le traduit oralement, cet exercice est défini comme une activité transitoire entre la traduction écrite et l'interprétation simultanée. Cependant, la traduction à vue se distingue de la traduction écrite et de l'interprétation simultanée par son caractère hybride. La traduction à vue exige que la perception et le traitement de l'information visuelle et auditive soient simultanés : le traducteur lit, parle et en même temps écoute sa propre production en langue d'arrivée. Le processus de la traduction à vue est décrit le plus souvent comme une opération triphasée comprenant les phases suivantes : perception visuelle, compréhension du message, traduction mentale et production orale en langue étrangère. La première phase de ce processus comprend deux types de lecture : la pré-lecture, qui précède l'acte même de traduire, puis la lecture qui se déroule simultanément avec les deux autres phases. La pré-lecture y joue un rôle important. C'est lors de ce moment que le traducteur peut saisir le plus d'informations possible : comprendre les enjeux thématiques du texte, se familiariser avec l'organisation du texte, avec sa logique interne, distinguer les informations principales des informations secondaires et ainsi mieux comprendre l'intention du sens inscrit dans le texte. Une fois la pré-lecture terminée, le traducteur, tout en retenant le sens déverbalisé dans sa mémoire sémantique, recommence à lire le texte qu'il traduit immédiatement. La déverbalisation a lieu également à tout moment de la deuxième lecture même si le traducteur est constamment tenté de regarder les mots couchés sur le papier. La phase de réception ainsi que la phase de déverbalisation (lecture et compréhension) sont simultanées avec la troisième phase, c'est-à-dire avec la réexpression comprenant la restitution mentale et sa phonation dans la langue d'arrivée. De la même façon qu'en interprétation simultanée et consécutive, la réexpression est définitive et aucun retour en arrière n'est souhaitable. Ainsi, en plus de lire et parler, le traducteur doit constamment contrôler sa propre production, veiller à ce que la transmission d'informations soit correcte et cohérente tout en s'exprimant de façon spontanée et fluide.

Le traitement mental de l'information dans le processus de la traduction à vue représente un vaste spectre d'activité mentale. La plupart des auteurs comprennent les activités cognitives comme une partie des activités mentales, tandis que d'autres ne font pas une grande distinction entre les deux notions. Richard explique que la caractéristique essentielle des activités mentales est « qu'elles construisent des représentations et qu'elles opèrent sur ces représentations » (Richard, 2005 : 8). Les représentations sont le résultat d'interprétations qui concernent d'une part des éléments de la situation, ce qui relève de la catégorisation, et d'autre part la situation dans son ensemble, ce qui relève de la compréhension. Comme elles prennent en compte la situation de la tâche concrète, les représentations sont particularisées, occasionnelles et de nature transitoire. De plus, les activités cognitives ne se déroulent pas indépendamment les unes des autres. Quand nous sommes en train d'accomplir une activité cognitive spécifique, celle-ci met en œuvre d'autres mécanismes, qu'ils soient spécifiques ou généraux.

Par exemple, en lisant un texte, nous faisons fonctionner des processus spécifiques comme l'analyse de la syntaxe des phrases ou le traitement du son des mots, mais en même temps nous mettons en œuvre des processus généraux, tels que la reconnaissance des formes, la recherche des informations de la mémoire à long terme, etc. (Lemaire, 2005)

Il en va de même pour la mise en œuvre des significations. La notion de « mémoire sémantique », introduite par Quillian en 1966, désigne un ensemble de connaissances concernant les significations des mots. Selon différentes théories, le mot est stocké dans la mémoire soit sous forme d'un ensemble de relations avec d'autres mots (le réseau) ou bien sous forme d'une liste de propriétés (d'attributs) de ce mot. Le principe de base des réseaux est que les unités dont ils sont constitués sont inter-connectées de sorte que l'activation d'une unité non seulement active les propriétés qui lui sont associées, mais que cette activation se propage également à toutes les unités auxquelles elle est reliée.

D'après Politis (2007), la lecture est une activité cognitive qui s'avère très importante lors du processus de la traduction à vue. Son importance met l'auteur tant au niveau de la saisie du sens qu'au niveau du contrôle du texte produit par le traducteur. Quant au contrôle du texte produit par le traducteur lui-même afin de vérifier la pertinence de ses choix traductionnels, comme l'auteur l'explique, le traducteur doit procéder à une forme de dédoublement de sa personnalité, il doit traiter son œuvre comme s'il n'était pas son auteur.

Traduction à vue « stratégique »

Plusieurs recherches, ainsi que des travaux théoriques, partent du principe que les représentations sont de nature abstraite, conceptuelle, et indépendante de la modalité par laquelle les informations ont été transmises. La compréhension peut être définie comme la construction des représentations dans la suite de plusieurs processus :

- la construction d'une représentation par particularisation d'un schéma ;
- la construction d'une structure conceptuelle ;
- la construction d'un modèle particularisé de situation ;
- la construction d'une interprétation par analogie avec une situation connue ;
- la construction d'une conceptualisation de la situation ou d'un domaine de situations.

La mise en jeu de ces processus relève de la nature de la tâche – celle de médiation du contenu d'un texte traduit à vue.

Comprendre un texte n'est pas seulement en comprendre chaque phrase, c'est aussi en saisir son organisation, sa cohésion, et en révéler l'intention communicative. Les scientifiques ont, entre autre, étudié si les processus prototypiques de la transformation du texte tels que la généralisation, la spécification et les inférences avaient lieu au cours du processus de la compréhension même du texte ou au moment de son rappel de la mémoire. Les données expérimentales montrent que les transformations qu'utilisent les sujets pour retenir le plus grand nombre d'informations du texte sont effectuées au cours de la lecture du texte et que, si elles sont transformées, elles seront enregistrées en mémoire. Alors, si les informations que nous tirons de notre mémoire ne répondent pas complètement aux informations lues, il ne faut pas en accuser injustement notre mémoire. Les transformations ont eu lieu avant d'avoir été stockées. Dans ce cas, plus il importe plus de se concentrer à l'amélioration de notre compétence de l'orientation et à la stabilité de notre attention lors de la perception et au traitement du texte.

D'autres recherches expérimentales montrent que les constituants du texte, notamment les « épisodes », jouent le rôle d'unités de traitement. Ils constituent des « tampons épisodiques » en mémoire, et Haberlandt, Berian, Sandson (1980, in Caron, 2008) ajoutent que le temps de

traitement est significativement plus élevé au début et à la fin d'un épisode : cette différence peut être expliquée comme l' « initialisation » d'une nouvelle unité en mémoire au début de l'épisode, et une organisation en « macro-unité » à la fin.

Le traitement des anaphores pose quant à lui des exigences supplémentaires. Cette recherche dans la mémoire ne dépend pas de la distance de l'antécédent dans le texte, l'important est le fait que l'information pertinente soit en « focus », c'est-à-dire qu'il faut d'une part que le thème du texte ne soit pas modifié entre la phrase où se trouve l'antécédent et celle où se trouve l'anaphore, et d'autre part que le groupe informatif dans lequel figure l'antécédent soit assez consistant pour qu'on y fasse attention. En revanche, le traitement des anaphores facilite l'anticipation. La théorie interprétative de la traduction distingue l'anticipation linguistique (aussi appelée l'anticipation de la langue ou l'anticipation sémantique) et l'anticipation du sens (l'anticipation cognitive ou « sensique »), (Lederer, 1994). En traduction à vue, le temps pour décider sur la forme de l'énoncé final est extrêmement court. Vu ces contraintes temporelles, le traducteur doit prévoir la façon dont se développeront les représentations du destinataire de la traduction à vue afin de choisir les structures pour l'énoncé à reproduire dans une autre langue qui sembleraient naturelles et ne causeraient pas de problème ou de nécessité d'une correction ou d'un changement de la structure choisie pendant la réexpression.

Les observations réalisées pendant les activités de traduction à vue et d'interprétariat indiquent que ce sont les connaissances thématiques qui permettent le plus souvent aux traducteurs d'anticiper la suite de l'énoncé ou même du discours. Les connaissances thématiques constituent donc les fondements essentiels de leur capacité prévisionnelle. Ensuite, les traducteurs se voient capables d'anticiper à partir de la structure du texte et grâce à la connaissance de son orientation, ils peuvent mieux saisir sa possible évolution logique et argumentative. Au niveau linguistique, ils anticipent à partir des premiers mots des expressions, des locutions ou des dénominations. L'anticipation naît avec ce qui a été compris, en association avec les connaissances du traducteur. C'est donc une bonne compréhension qui rend possible l'anticipation, parce qu'elle représente une base pour la réexpression correcte. Ensuite, c'est la prise en compte des besoins du destinataire de la traduction à vue qui permet de contourner les difficultés et d'éviter les pannes de co-construction de la connaissance. En conséquence, l'anticipation doit être considérée comme une stratégie générale utilisée par le traducteur dans le but de se faciliter la tâche de la réexpression dans une autre langue.

La traduction à vue « stratégique » ainsi conçue devra satisfaire trois conditions :

1) l'identification du destinataire – définir une stratégie de communication visant un profil potentiel : une personne ou un groupe social, politique, culturel, etc. ;

2) la définition d'un langage spécifique - élaborer un système de représentations opératoires pour le destinataire visé ; il faut formuler une communication efficiente dans une autre langue, appropriée à une situation donnée ;

3) l'établissement d'une relation fondée sur les connaissances communes cherchant à résoudre le paradoxe de la communication multilingue, ouverte à tous les récepteurs mais visant seulement certains destinataires ; il faut donc employer la même logique langagière que la source.

Compétence de médiation en traduction à vue

Tout médiateur exerçant la traduction à vue au niveau professionnel est censé être utilisateur expérimenté des deux langues. Selon les compétences exposées dans la partie 5.2 du Cadre européen de référence pour les langues (CECR, 2001), la compétence communicative comprend les compétences linguistiques, les compétences sociolinguistiques et les compé-

tences pragmatiques. Le médiateur qui traduit à vue devrait donc d'abord comprendre le texte de départ. Pour ce faire, il procède à la première lecture à deux niveaux : il lit pour saisir les informations nécessaires mais aussi pour relever des points pertinents, c'est-à-dire pour s'orienter dans le texte. Par ailleurs, le médiateur dispose d'un large répertoire de vocabulaire et connaît les règles grammaticales et textuelles de la langue d'arrivée, ce qui lui permet de restituer le texte de façon fluide et cohérente. Ensuite, le sujet traduisant à vue devrait disposer aussi des connaissances culturelles et thématiques qui font partie de sa compétence extralinguistique. Plus précisément, il devrait savoir interconnecter les connaissances linguistiques avec les connaissances thématiques et les connaissances culturelles liées aux deux langues en présence. L'acquisition des connaissances sur un sujet donné concerne la compétence pragmatique. A l'aide de plusieurs stratégies et techniques, le médiateur qui traduit à vue est capable de compenser immédiatement des lacunes de connaissances linguistiques ou culturelles et thématiques, mais aussi des lacunes dans d'autres compétences. De plus, il connaît les principes qui régissent la traduction à vue et ses aspects professionnels (connaissances et compétences en traduction), et, lorsqu'il est invité à traduire à vue, il comprend ce qui se cache derrière cette tâche, il en connaît les méthodes et les procédures utilisées. Il est capable de lire les énoncés successifs alors qu'il prononce encore les énoncés en cours. Il favorise la mise en place des représentations adéquates dans la pensée du destinataire et ne doit pas délaisser sa mémoire à court terme, même si les mots sont constamment présents sous ses yeux. Il sait lutter contre le stress et il est capable d'intégrer les informations assimilées dès le début de la lecture. Enfin, il peut réagir rapidement et dispose d'une grande fluidité verbale. S'ensuit de ce panorama des objectifs à atteindre notre proposition de descripteurs de la compétence de médiation en traduction à vue :

- Le médiateur est capable de comprendre le texte et de déduire le sens des mots inconnus ou peu connus ; il peut saisir le maximum d'informations du texte à traduire et identifier ses points pertinents au cours de la première lecture.
- Le médiateur connaît suffisamment de vocabulaire, la grammaire et les règles textuelles de la langue du destinataire pour s'exprimer de façon fluide et cohérente.
- Le médiateur dispose des connaissances culturelles et connaissances thématiques suffisantes pour les identifier dans le texte à traduire, et il est capable de les restituer en une autre langue de façon appropriée.
- A l'aide de plusieurs stratégies et techniques, le médiateur est capable de compenser rapidement des lacunes de compréhension ou de réexpression.
- Le médiateur est capable de regarder efficacement au delà-des énoncés qu'il est en train de restituer.
- Le médiateur est capable de s'appuyer sur le contexte cognitif et d'interconnecter les informations assimilées dès le début de la lecture tout en suivant son raisonnement logique.
- Le médiateur est capable d'anticiper un obstacle à la compréhension des interlocuteurs et de pré-structurer leur (co)construction du sens et de la connaissance.

En conclusion

La compétence de médiation s'avère également nécessaire pour la traduction écrite, l'interprétation simultanée ou l'interprétation en différé (interprétation des enregistrements sonores après une seule pré-écoute). Mais il ne faut pas perdre de vue que leur exercice n'implique pas de « *circuits sensoriels hybrides* », la perception/l'intégration sensorielle étant soit visuelle, soit auditive. La traduction à vue représente donc une activité qu'il est difficile

de décrire de façon séparée et distinctive, d'autant plus qu'il est presque de règle que la traduction à vue fasse partie d'un ensemble de prestation de services linguistiques. Il en résulte un souci plus élevé de réussir l'homogénéité cognitive et linguistique de l'ensemble du message véhiculé.

Ce contexte est peut-être la raison pour laquelle le Cadre européen commun de référence pour les langues n'offre aucun descripteur explicite pour la traduction et l'interprétation répertoriées dans les activités de médiation, même si plusieurs descripteurs des compétences langagières proposés y sont applicables. Les descripteurs proposés par notre contribution pour la traduction à vue s'efforcent de saisir quelques-unes des diverses facettes de ce concept, multiple et dense, de médiation. Se situant entre l'activité langagière de médiation écrite et orale, la traduction à vue met en évidence que la compétence de médiation est indissociable du savoir-faire nécessaire au rapprochement des connaissances et des cultures.

Bibliographie

Caron, J. : *Précis de psycholinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France, 2008.

Conseil de l'Europe : *Cadre européen commun de référence.* Paris : Les Editions Didier, 2001.

Gile, D. : *Regards sur la recherche en interprétation de conférence.* Lille : Presses universitaires de Lille, 1995.

Lederer, M. : *La traduction aujourd'hui*. Paris : Hachette, 1994.

Lemaire, P. : *Psychologie cognitive*. Bruxelles : De Boeck Université, 2005.

Politis, M. : « L´apport de la psychologie cognitive à la didactique de la traduction». In : *Meta : journal des traducteurs*, 2007, n° 1, pp. 156-163.

Quillian, M. R. : «Semantic Memory». In Collins, A., Smith, E. (dir.) : *Readings in Cognitive Science : A Perspective from Psychology and Artificial Intelligence.* California : Morgan Kaufmann Publishers, Inc. 1966, pp. 80 – 101.

Richard, J.-F. : *Les activités mentales. De l´interprétation de l´information à l´action*. Paris : Armand Colin Éditeur, 2005.

Six, J.-F., Mussaud, V. : *Médiation.* Paris : Seuil, 2002.

numéro spécial / été 2015 du

Bulletin suisse de linguistique appliquée (*Bulletin Vals-Asla*)

Norme linguistiche in contesto / Sprachnormen im Kontext / Normes langagières en contexte / Language Norms in Context

Actes du colloque VALS-ASLA 2014 (Lugano, 12-14 février 2014)

Ce numéro est édité par Johanna MIECZNIKOWSKI (Università della Svizzera italiana), Matteo CASONI (Osservatorio linguistico della Svizzera italiana), Sabine CHRISTOPHER (Università della Svizzera italiana), Alain KAMBER (Université de Neuchâtel), Elena Maria PANDOLFI (Osservatorio linguistico della Svizzera italiana) & Andrea ROCCI (Università della Svizzera italiana).

Les trois volumes sont disponibles en libre accès dans la bibliothèque numérique suisse romande Rero doc :

http://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_vals_asla_2015_special_1.pdf

http://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_vals_asla_2015_special_2.pdf

http://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_vals_asla_2015_special_3.pdf

Exemplaire imprimé à la demande par www.lulu.com.

Les anciens numéros de la revue sont également disponibles en ligne à l'adresse suivante : http://www.vals-asla.ch/cms/fr/bulletin/numeros_parus.html

Yves BERTRAND

LES ABREVIATIONS DE CLOTURE

On peut distinguer plusieurs sortes d'abréviations :
1. abréviation de mots : *der Doku* pour *der Dokumentarfilm*
2. abréviation de groupe *j.w.d. = jang weit draußen,* berlinois *pour ganz weit draußen*
3. abrévation de phrase : *RIP Resquiescat in pace, KNIF :kommt nicht in Frage*
4. Mais comment nommer les abréviations qui apparaissent

a) à la fin d'un groupe, généralement une énumération :
In diesen Ländern wie Rumänien, Bulgarien ***und so weiter*** *lebt noch immer Jalta 1944.*

b) à la fin d'une proposition :
Er nimmt mich manchmal in den Arm **und so weiter,** *aber eben nicht mehr dieses leidenschaftliche oder so, oder Mann und Frau oder so.*

c) à la fin d'une phrase (le plus souvent) :
Dem Gesetz zufolge muss man ein Angebot unterbreiten **und so weiter und so fort**.

d) à la fin d'un discours
Par exemple pour clore un générique de film :
u.v.a.m= und viele andere mehr.

C'est à ces dernières abréviations (point 4) que je vais consacrer cette étude.
A défaut de mieux, je choisis la dénomination d' abréviation de clôture, car elles ne servent pas uniquement à raccourcir (comme les abréviations de mot, de groupe, de phrase,) mais à mettre fin à ce qui les précède (groupe, proposition, phrase, discours). Elles peuvent être à leur tout abrégées : *und so weiter : usw.*

Deux questions se posent :
Quelles sont ces abréviations ;
A quoi servent -elles, quelle en est la raison d'être.

I. LISTE DES ABRÉVIATIONS DE CLÔTURE

A. Dans la langue parlée et écrite :

Und so weiter
Und so weiter und so weiter
Und so fort
Und so fort und so fort
Uns so weiter und so fort
Und so fort und so weiter
Und dergleichen
Und dergleichen mehr

B. Plutôt dans la langue écrite

Et cetera (et coetera) (etc.)
*et ce|te|ra pp***.** [pp.= Abk. von lat. perge, perge = fahre fort, fahre fort] (scherzh.) (*Universal-wörterbuch)(etc.pp.)*

C Plutôt dans la langue parlée

Und,und, und

D. Uniquement dans la langue écrite

oder ähnliches
und Ähnliches
und andere mehr/und anderes mehr
und viele andere
und viele andere mehr

Elles se présentent d'ailleurs d'ordinaire sous leur forme abrégée:

o.Ä.
u.Ä.
u.a.m.
u.v.m.
u.v.a.m.

Cette liste appelle plusieurs remarques

1.La fréquence

Elle n'est pas la même (résultats de *Google*, septembre 2115, résultats purement indicatifs, car variant selon la consultation) :

und so weiter : 7 360 000
und so fort 411 000
und so weiter und so weiter 385 000
und so weiter und so fort 207 000
und so fort und so fort 41 500
und so fort und so weiter 17 300

quant à

et cetera, et cetera : *305 000,*
und dergleic hen :756 000
und dergleichen mehr :168 000

On note au passage qu'avec *und so fort und so weiter* la loi des membres croissants *(das Gesetz der wachsenden Glieder)* d'Otto Behagel ne joue pas, alors qu'elle joue par exemple avec *Maße und Gewichte*.
Les formules simples l'emportent, suivies parmi les formules doubles de : *und so weiter und so weiter* et de *und so weiter und so fort*. Les formules qui commencent par *und so fort* sont moins fréquentes.
2. le niveau de style
Les formules simples relèvent d'une langue neutre, celles redoublées relèvent plutôt de la langue orale familière.
3. Cas particulier de *und, und, und* (6 000 000 d'occurrences)
Cette formule relève de la langue familière : Duden « umgangssprachlich für und dergleichen ..."
Elle est même très critiquée par un site autrichien :

> „Bitte widerstehen Sie der Versuchung, eine Aufzählung mit den Worten „und, und, und" zu beenden! Sie ist grammatikalisch falsch, stilistisch abgelutscht und sagt nichts aus
> Warum ist sie grammatikalisch falsch? Weil nach "und" nur dann ein Beistrich gesetzt wird, wenn ein vollständiger Satz folgt, der auch allein stehen könnte. Also zum Beispiel: "Ich lerne Klavier, und mein Bruder hat sich der Posaune verschrieben." *(http://www.texten.at/und-und-und-dreiworter-null-bedeutung/)*

a) pour la correction grammaticale :'grammatikalisch falsch'
L'auteur oublie tout simplement que *und* sépare aussi les mots d'une énumération : *ich habe Brot, Butter, Käse und Wein, gekauft.* Or, c'est le cas ici : on énumère les *und.*
b)Pour le style : 'stilistisch abgeluscht'
C'est clairement le style familier, qui a le droit d'être, comme les autres. A la seule condition toutefois d'être employé dans un contexte qui convient à ce genre de style.
c) Pour le contenu : 'Und sagt nichts aus'
Au contraire, elle en dit beaucoup plus que *und so weiter* par exemple, qui est incolore, inodore et sans saveur, bref neutre. Une seule citation suffira :
Il s'agit des scandales du secteur bancaire :

> « Der Kauf der HypoAlpe Adria durch die Bayrische Landesbank, Herr Nonnenmacher und seine HSH Nordbank, die Hypo Real Estate, die mit 130 Milliarden Euro gerettet werden musste, Libor und Zinsmanipulationen, Steuerbetrug- und Hinterziehung bei der Deutschen Bank, Leerverkäufe, Spekulation mit Grundnahrungsmitteln, Geldwäsche bei HSBH und, und, und –deutsche wie internationale Beispiele gäbe es noch so manche" (Hannes Jaenicke, *Die große Volksverarsche*, 2115, p.32)

Choisissant l'attitude du journaliste, il adopte le ton familier la langue parlée, comme moyen stylistique de rendre son texte vivant, *leserfrendlich,* dirait l'allemand et ce *und, und, und,* après cette longue énumération montre bien, bien mieux en tout cas qu'*und so weiter* que *Es würde kein Ende nehmen, wollte man alle Skandale aufzählen*. Où trouver plus expressif ?

4.. L'allemand a-t-il un équivalent de notre *et patati et patati* qui conclut, en le dévalorisant, le discours d'autrui (exceptionnellement le sien quand on pratique l'autodérision, chose rare : on se moque plus souvent d'autrui que de soi). La réponse est claire, c'est non ! Il y a des traductions nombreuses et diverses, ce qui montre bien que manque un équivalent passepartout.

a) *Pons* (*Großwörterbuch Französisch*) et *Leo* (*http://dict.leo.org/frde*) proposent : *et cetera, et cetera ; und so weiter und so fort* (ce qui abonde dans le sens que j'ai indiqué : la répétition est plus familière et critique que la forme simple).

Effectivement, alors que le traducteur de Salacroux ne se fatigue pas : *und so weiter*, celui de Djian utilise *und so weiter und so fort*

b) *Leo* ne propose *blablabla* que comme interjection familière (« interj. [fam.] »)- qu'on lance à l'autre - mais non comme formule de clôture, à la différence de *et cetera, et cetera* et de *und so weiter und so fort*

Pourtant le traducteur de Céline (*Voyage au bout de la nuit*°) emploie *und so weiter, blabla* et *und so weiter, blablabla.*

c) *Langenscheidt Großwörterbuch Französisch-Deutsch* donne : *und so schwatzen /quasseln sie in einem fort.*

Les traducteurs de mon corpus ne reprennent pas cette formule mais en utilisent de semblables avec un verbe ou un substantif péjoratif :

> und so plappert es
> und was dergleichen Geschwätz mehr ist (Le démon du bien de Montherlant)
> Und überhaupt den ganzen Quatsch

De même, *Google* :

> - *Und überhaupt den ganzen Quatsch* machen, den andere Leute von mir verlangen, und den ganzen Krempel
> Secci den Lando undden Kutschburschen ausgeborgt habe unddie Reisenundoch stattfinden werde. Ihre Kofferund Schachteln und den ganzen Krempel ...

Sinon on a des formules plus neutres:

> und dergleichen mehr war, und so ging es weiter (Ikor, Les fils d'Avrom), und es geht hin und her (Aubert, La mort des bois) und so in einem fort (Chareth, Le thé au harem d'Archimède)

d) Le *Lexikon der französischen Redewendungen* propose *papperlapapp.*

Mais ce mot n'est admis par *Léo* (comme *blablabla*) que comme une interjection qu'on lance aux propos d'autrui, non comme la clôture de son discours. Pourtant le traducteur de Céline (*Rigodon*) s'en sert, mais précédé de *und* : *und papperlapapp.*

Google en donne maint exemple :

> da müssen wir Sie auf eine Warteliste setzen **und paperlapapp**....blabla.
> nach 4 jahren und 350% anstieg kann es gar nicht sein, dass es mehr als um 10% runter geht. wie denn bitte? kredit krise, china- und ost-blase, ölpreis und co sind bestenfalls pausenfüller, larifari und paperlapapp.
> na ehrlich keine lust mehr da kommt dann immer ein aber, und das is ganz anders und das ist so und so, **und paperlapapp**... wirklich KEINE ...

voll chaotisch, keine Ahnung. willst dus oder doch nicht mehr? Love kills slowly. love is holy. what the fuck. **und paperlapapp**.

e) D'autres onomatopées que *blabla, blablabla* et *papperlapapp* sont employées aussi :

und larifari, cette fois encore utilisée par le traducteur de *Rigodon* :

und so ein Kokolores (traducteur de Fernandez, *La main de l'ange*)

Google abonde dans ce sens :

Da wir immer zum TA gehen müssen, den der Tierschutz uns empfiehlt (wegen gut zusammen arbeiten **und so ein kokolores***) hat der halt auch* **.**

an der nase lang zu führen da kann man noch so sehr mit null-toleranzgrenze **und so ein kokolores** daherkommen,alles perlen vor die säue und pipapo (traduction de Nicole de Buron)

De même dans *Google* :

Kirchstraße, Sekt **und Pipapo**

Vor lauter 1LIVE-Krone, Trubel **und Pipapo** :

"Ja aber das hat nicht geklappt" und so **und pipapo**.

Toujours pour la même auteure :

und papi und papo**..**

Google, cette fois ne donne qu'une seule occurrence :

Und der war unheimlich begeistert von uns und meinte: <Mann, ihr seid ja 'ne heiße Band>, **und papi und papo.**

Bref, ce ne sont pas les traductions qui manquent. Tout dépend du contexte, du tempérament du traducteur et de sa maîtrise de l'allemand familier.

La liste des abréviations de clôture montre que l'allemand possède une richesse et une variété de formules qui correspondent à la diversité des situations et contextes ainsi que des niveaux de style, selon l'oral ou l'écrit.

Mais s'il existe autant d'abréviations de clôture diverses, c'est bien parce qu'elles remplissent une fonction indispensable. Remarquons au passage qu'il s'agit bien d'un universel du langage. Je ne connais point de langue qui n'en possède pas.

II. RAISONS D'ÊTRE DES ABRÉVIATIONS DE CLÔTURE

Ces abréviations peuvent être soit nécessaires, soit facultatives.

A. Abréviations nécessaires

Essentiellement pour des raisons économiques.

a) C'est le cas des génériques de films cinématographiques ou télévisuels.

On n'en finirait pas de citer tout le monde, ce qui coûterait des mètres de pellicule ou des minutes de projection. Donc, on nomme les principaux acteurs (ceux pour viennent les spectateurs ou qui font monter l'audimat) et pour les autres, « les petits, les obscurs, les sans-grade », on se contente de *und viel andere mehr*. Et pour gagner encore, on abrège : *u.v.a.m.*
b) C'est le cas des affiches, affichettes, prospectus, flies, *Werke von Debusssy, Satie u.a.* (exemple authentique authentique pour un concert de piano à Bad Wörishofen)) Là aussi, la place est encore plus limitée que celle sur les tombes (*RIP* !). Force est donc de réduire à l'essentiel
Remarquons toutefois qu'on ne cite pas n'importe qui (Debussy, Satie) et qu'on ne range pas n'importe qui dans le *u.a.*
Dans les deux cas, on nomme en gros caractères les « têtes d'affiche » tandis que le menu fretin est relégué dans l'abréviation de clôture. *Dura lex, sed lex !*
L'intention n'est certes pas blessante (on ne peut faire autrement), mais le résultat peut décevoir. On ne mettrait pas Chopin ou Liszt dans les *u.a.* du programme. Il s'agit donc de compositeurs de second ordre ou du moins, car la postérité peut-être injuste, de compositeurs qui n'ont pas eu la chance de connaître la même célébrité. Par la force des choses, la nécessaire concision, on promeut l'essentiel et on relègue l'accessoire.

B. Abréviations facultatives

Là se pose la question des intentions, éventuellement des arrière-pensées du locuteur. Pourquoi ne va-t-il pas jusqu'au bout de ses propos ?
1. Le cas extrême est donnée par *et patati et patata* et ses équivalents allemands. Il s'agit de déconsidérer le discours (de l'autre).
Ailleurs, les choses sont plus complexes
2. Ce peut-être aussi une quasi nécessité d'abréger pour des raisons rhétoriques. Si l'on n'abrège pas l'énumération risque d'être trop longue et d'ennuyer le public. Les énumérations à la Rabelais et les inventaires à la Prévert visent à faire rire et on les supporte parce que comiques. Mais d'autres seraient oiseuses et pourraient lasser : « N'en jetez plus, la cour est pleine !». Ce serait le cas de la citation de Jaenicke. La liste est suffisamment longue pour être convaincante.
3. On ne peut pas tout dire ou l'on ne veut pas tout dire.
a) On ne peut pas tout dire
Peut-être l'instruction judiciaire n'est-elle pas achevée. Alors joue la présomption d'innocence et qui la viole risque un procès. *Und, und, und* permet de sousentendre
b) On ne veut pas tout dire
L'intervenant désire par exemple cacher ce qui lui déplait ou le gêne :

Und das ist auch der aller letzte Grund für den Hass aller WELTVERSCHWÖRER gegen ihn.

> Es geht nicht um ihn, es geht nicht um die Ukraine, es geht nicht um die Krim, und und und
> Es geht ganz allein darum, das Putin diese Weltverschwörung durschaut hat und jetzt als Gegenentwurf an einer multipolaren Weltordnung arbeitet.

Ce *und und und* n'englobe-t-il pas les pays baltes à forte minorité russe ou russophone, qui peuvent, à tort ou à raison, se sentir menacés par leur immense et puissant voisin, et l'attitude de Putine (*ihn*) est pour le moins ambiguë ?

On peut vouloir aussi, en ne nommant pas, offenser délibérément. Je n'aimerais pas être parmi les compositeurs qui ne sont pas cités après Debussy et Satie.
Ce n'était pas, je le répète, l'intention des auteurs de l'affiche. Mais ce pourrait l'être.
On déciderait même aussi, dans un générique, de ne pas nommer un second rôle qui mériterait d'avoir son nom tout autant qu'un autre dont le nom figure et qu'on lui a préféré. Choisir, c'est exclure et exclure, c'est offenser.

Mais quelles que soient les intentions (que le locuteur ne nous dévoilera pas et qu'il faut tenter de reconnaître), ces abréviations de clôture, par la force des choses : le non-dit qu'elles impliquent, amènent l'auditeur ou le lecteur à considérer ce que recouvre la formule n'est ni nécessaire, ni innovant ni important, ni même intéressant. Utiliser l'abréviation, c'est dire qu'on n'ajoute rien à ce qui précède, que ce qui précède suffit. Cela revient à une omission. C'est ce qui explique que dans un discours de remerciements on veille à n'omettre personne. Et l'on prend ses précautions : « J'espère n'avoir oublié personne ». « Je m'excuse auprès de toutes celles et ceux que je ne puis nommer ou que j'aurais pu oublier. »

Bref, entre la simple nécessité économique qui impose le maximum de concision (on va jusqu'à abréger les abréviations de clôture) et la volonté délibérée de déconsidérer le discours d'autrui en le résumant par un *blababla* ou un *perlappapapp* il y a toute une palette de nuances qui échappent à une analyse systématique parce que le locuteur se garde bien de les faire connaître. Il n'en reste pas moins que la concision avec tout les bénéfices qu'apporte l'abréviation de clôture a pour inconvénient que ce qui est ainsi condensé apparaît comme non indispensable, (sinon on le nommerait), non innovant (*und ähnliches, und dergleichen*), non important (*und so weiter*), voire indigne d'être mentionné (*u.a.*). L'auteur prend alors, consciemment ou non, un risque. Les blessures d'amour propre se cicatrisent mal. Toute médaille a son revers.

Université de Lille 3 SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

STL Savoirs Textes Langage

CeliSo Paris Sorbonne

Symposium international

La fonction commentative

Les 4 et 5 novembre 2016 à l'Université de Lille (Lille3)

L'Université de Lille (Lille 3), avec le laboratoire de recherche STL (Savoirs, Textes, Langage) ainsi que l'équipe de recherche CeLiSo (Centre de Linguistique en Sorbonne, EA 7332) de l'Université Paris-Sorbonne, accueillera le *Symposium International 2016 des Linguistes Germanistes*[1]. Il réunira des collègues français et étrangers et s'inscrit dans une tradition de rencontres favorisant la coopération et la réflexion des chercheurs par-delà les frontières.

Le thème retenu pour le symposium 2016 est :

La fonction commentative.

La langue étudiée est l'allemand. Les études contrastives seront les bienvenues, la langue de référence devant être l'allemand.

FRANZISKA FLUCKE
Lectrice Paris Ouest Nanterre La Défense
Doctorante en Co-tutelle- Université Lorraine et Université Siegen

DER UMGANG MIT DER NS-VERGANGENHEIT ALS THEMA IM BILINGUALEN GESCHICHTSUNTERRICHT

1. ZUR EINFÜHRUNG

Das Thema „Erinnerungskultur“ und der Umgang mit Geschichte haben sowohl in Frankreich als auch in Deutschland Eingang in den Geschichtsunterricht gefunden. Einen besonderen Schwerpunkt nimmt die Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg und den Nationalsozialismus ein. Der Umgang mit der Vergangenheit ist in beiden Ländern aber sehr verschieden und bietet somit zahlreiche Ansätze für interkulturelles Lernen im bilingualen Geschichtsunterricht.

Dieser Artikel möchte das Thema „Erinnerungskulturen“ im bilingualen Unterricht aus drei Perspektiven beleuchten. Zunächst werden einige grundlegende Begriffe vorgestellt und Entwicklungen der Erinnerungskultur in Deutschland aufgezeigt. Dann folgen methodische Besonderheiten für das historische Lernen im bilingualen Unterricht, vor allem in Rahmen der europäischen Klassen *(sections européennes*). Abschließend werden anhand von zwei Beispielen Anregungen für die konkrete Umsetzung in der Praxis gegeben. Diese können natürlich auch im Deutschunterricht angewandt werden, z.B. im Rahmen der Themenbereiche „Mythen und Helden“ oder „Machtorte und Machformen“.

2. DER UMGANG MIT DER NS-VERGANGENHEIT IN DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT - BEGRIFFE UND TENDENZEN

2.1. WICHTIGE BEGRIFFE

Im Geschichtsunterricht spielen präzise Begriffe eine wichtige Rolle. Die Schüler müssen einen Fachwortschatz erwerben, um historische Prozesse korrekt beschreiben zu können. Dies gilt verstärkt im bilingualen Sachfachunterricht, denn da sollen die Schüler diese Begriffe in der Fremd- wie in der Muttersprache beherrschen und sich der unterschiedlichen Konnotationen bewusst werden. Das explizite Besprechen von unterschiedlich konnotierten Fachbegriffen ermöglicht es, die unterschiedlichen Ansätze einer Disziplin zu verdeutlichen und vor allem

deren kulturelle Bedingtheit vor Augen zu führen (Masson-Vincent, 2004: 57; Kuhn, 2009). Deshalb werden zunächst einige Fachbegriffe thematisiert.

In der deutschen Sprache drücken drei Komposita in ihrer Sperrigkeit bereits das Unbehagen der Deutschen mit ihrer eigenen Vergangenheit aus: *die Vergangenheitsverdrängung*, *die Vergangenheitsaufarbeitung* und *die Vergangenheitsbewältigung*. Diese drei Begriffe und deren Bedeutung sollte ein Schüler lernen, wenn er sich mit der deutschen Erinnerungskultur nach 1945 beschäftigt. Zudem sollte ihm der semantische Unterschied zwischen der französischen Bezeichnung *Shoah* und dem im Deutschen verwendeten Terminus *Holocaust* bewusst werden. Das aus dem Griechischen stammende Wort „Holocaust" bedeutet „Brandopfer" und bezog sich in der Antike auf religiöse Riten, in denen ein Opfertier verbrannt wurde. Für politisch motivierte Massenmorde ist das Wort erstmals zu Beginn des 20. Jahrhunderts von britischen Autoren verwendet worden, die die Pogrome an den türkischen Armeniern als Holocaust bezeichneten. Nach 1945 setzte sich der Begriff zunächst im anglophonen Raum als spezifische Bezeichnung für den Genozid an den Juden während des Nationalsozialismus durch. Im deutschen Sprachraum verbreitete er sich ab 1979 nach der Ausstrahlung der amerikanischen Fernsehserie „Holocaust". Kritiker wehren sich gegen die Bezeichnung „Holocaust", weil damit das historisch einmalige Verbrechen der Nationalsozialisten an den Juden verharmlost werde. In Israel wird stattdessen „Ha-Shoah", der hebräische Ausdruck für „Zerstörung" oder „Katastrophe", verwendet. Claude Lanzmann machte den Begriff ab 1985 durch seinen Dokumentarfilm „Shoah" in Frankreich geläufig.[1]

Ein weiterer wichtiger Terminus ist *Versöhnung*, was sich von *Sühne/sühnen* ableiten lässt. Dem liegt die Idee zugrunde, dass Täter für die von ihnen verschuldeten Schäden und Verletzungen eine Wiedergutmachung leisten, also Sühne tun.[2] Der französische Begriff *réconciliation* stammt vom lateinischen *conciliare* ab und bedeutet *vereinen* oder *zusammenbringen*.[3] Dabei geht es um die Wiederherstellung einer Beziehung, eines sozialen Zusammenhangs nach der Anwendung von Gewalt, wie im Rahmen der deutsch-französischen Beziehungen. Direkt nach 1945 waren zahlreiche zivilbürgerliche Initiativen zur deutsch-französischen Versöhnung oft christlich motiviert und wurden als Zei-

---

[1] Vgl. Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung: „Holocaust/Shoah: http://www.politische-bildung-brandenburg.de/node/8934 aktualisiert Januar 2015, (konsultiert am 20.10.2015).

[2] „Aktion Sühnezeichen" wurde 1958 von der Evangelischen Kirche ins Leben gerufen um durch Wiederaufbauprojekte seitens deutscher Freiwilliger Hilfe für Holocaust-Überlebende zu bieten und damit um Vergebung zu bitten.

[3] Vgl. SCHRADER, Lutz: Versöhnung 14.03.2012: http://www.bpb.de/internationales/weltweit/innerstaatliche-konflikte/54748/versoehnung (20.10.2015).

chen der Sühne für die Verbrechen deklariert. Ab den 1950er Jahren galt dies verstärkt für Jugendbegegnungen und Städtepartnerschaften und in den 1960er Jahren knüpften der deutsche Bundeskanzler Konrad Adenauer und der französische Staatspräsident Charles de Gaulle an diese Versöhnungsinitiativen an. Sie wandelten diese in eine staatlich geförderte Annäherungspolitik mit symbolischen Gesten und einer großen Versöhnungsmesse in Reims 1962 anlässlich des ersten Staatsbesuchs Adenauers in Frankreich.

1.2. Wichtige Entwicklungen

In den ersten Nachkriegsjahren bis in die 1960er Jahre war nur eine Minderheit der deutschen Bevölkerung an einer kritischen Auseinandersetzung mit der unmittelbaren NS-Vergangenheit interessiert. Es herrschte großes Schweigen, wie der Film „Im Labyrinth des Schweigens" aus dem Jahr 2014 von Giulio Ricciarelli es auch für Schüler verständlich veranschaulicht. Die Frankfurter Ausschwitzprozesse begannen erst 1963, 19 Jahre nach der Befreiung des Konzentrationslagers durch die Rote Armee. Kriegsheimkehrer, Kriegswaisen, Flüchtlinge und Vertriebene sahen sich selbst als Opfer. Für Vergangenheitsbewältigung war da kein Platz. Die Vergangenheit wurde verdrängt und das angebliche „Wirtschaftswunder" gefeiert.

Abbildung 1: Karikatur „In Nürnberg und anderswo – Er hat's mir doch befohlen!" aus der ehemaligen Tageszeitung „Neues Österreich", 20. Juli 1946.

Die erste Phase der „Aufarbeitung" der NS-Zeit in der Geschichtswissenschaft war von zwei Deutungsmustern geprägt. Der Nationalsozialismus wurde als „Betriebsunfall" interpretiert, d.h. als Ausnahmesituation beschrieben, die mit der deutschen Geschichte kaum Berührungspunkte gehabt habe. Damit wollten sich die Deutschen von historischen Kontinuitäten abgrenzen, welche der Nationalsozialismus selbst betont hatte. Das zweite Deutungsmuster besagte, dass alle Deutschen Opfer Hitlers und seines Führungsstabs gewesen seien. Diese hätten sie manipuliert und ihretwegen hätten die Deutschen große Not gelitten. Die Karikatur „In Nürnberg

und anderswo. Er hat mir's doch befohlen" (Abbildung 1) eignet sich, um dies im Unterricht zu thematisieren.

Die These des „Betriebsunfalls" wurde aber von den Historikern bereits in den 1950er Jahren widerlegt. Die Frankfurter Ausschwitz-Prozesse machten zudem deutlich, wie weit die NS-Herrschaft in Staat und Wirtschaft hineingereicht hatte und wie groß die Unterstützung war. Im Rahmen dessen sprachen die Deutschen erstmals öffentlich über die unvorstellbaren Verbrechen der NS-Zeit und in Folge der Prozesse stellte gerade die junge Generation kritische Fragen an Eltern und Großeltern. Dem hessischen Generalstaatsanwalt Fritz Bauer (1903-1968) ist es zu verdanken, dass sich die „alte" Bundesrepublik der verdrängten Vergangenheit stellte.

Ein deutlicher Bruch im Umgang mit der NS-Vergangenheit fand in der westdeutschen Gesellschaft in den 1980er Jahren statt. Daran waren mehrere Faktoren beteiligt: Ein wichtiger Meilenstein ist die Rede vom 08. Mai 1985, die der Bundespräsident Richard Weizsäcker vor dem deutschen Bundestag hielt. Die Rede zählt zu den wichtigsten Reden der deutschen Nachkriegszeit und bereitete die deutsche Wiedervereinigung vor. Erstmals sprach ein deutscher Bundespräsident öffentlich von der deutschen Verantwortung für die Verbrechen gegen die Menschlichkeit und bezeichnete den 8. Mai als „Tag der Befreiung […] von dem menschenverachtenden System der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft."[1] Aber auch Ereignisse im Ausland hatten ihre Wirkung in der BRD. Hier sei an die Debatte um die amerikanische Serie „Holocaust" erinnert oder auf den Film von Claude Lanzmann „Shoah" hingewiesen. Der von dem Historiker Ernst Nolte ausgelöste „Historikerstreit" führte dazu, dass die Frage der Einmaligkeit der Verbrechen der NS-Zeit auch in der breiten Öffentlichkeit diskutiert wurde.

Die DDR dagegen hatte einen anderen Weg der „Aufarbeitung" gewählt. Dort galt der Faschismus als Steigerung des Kapitalismus und lebte laut DDR-Ideologie im Westen fort. In der DDR sei dagegen die kranke kapitalistische Gesellschaft durch die sozialistische Revolution überwunden worden. Damit waren alle Beteiligten zugleich mit geläutert. Während die BRD die historische Kontinuität zunächst ablehnte, leitete die DDR ihre Existenzberechtigung gerade aus dem Widerstand deutscher „Antifaschisten", die zu Märtyrern erklärt wurden, ab. Sie inszenierte dieses zum Gründungsmythos mit dem Konzentrations-

[1] Richard Weizsäcker anlässlich Gedenkveranstaltung im Plenarsaal des Deutschen Bundestages zum 40. Jahrestag des Endes des Zweiten Weltkrieges in Europa 1985, zitiert nach : http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/RichardvonWeizsaecker/Reden/1985/05/19850508_Rede.html (23.10.2015). Die Rede, ein „Klassiker" des Geschichtsunterrichts in Deutschland, sollte auch mit einer französischen Lerngruppe (in Auszügen) bearbeitet werden, zumal sie auf YouTube verfügbar ist und somit als Hördokument eingesetzt werden kann.

lager Buchenwald als „Pilgerstätte". Der Antifaschismus war Teil des eigenen Selbstverständnisses und sollte die eigene Überlegenheit dem Westen gegenüber unterstreichen. Es folgten Umbenennungen zahlreicher Straßen und Plätze nach kommunistischen „Antifaschisten". Anders als in der BRD wurde der 8. Mai als „Tag der Befreiung" offizieller Gedenktag (Münkler, 2010: 42). Der erste Unterrichtsvorschlag zeigt, wie Schüler am Beispiel der Gedenkstätte Buchenwald Erinnerungsorte kritisch hinterfragen und so Geschichte als Konstrukt erkennen können.

In der wiedervereinigten BRD fand eine permanente Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit statt und das Thema wurde auch in den Medien immer präsenter.[1] Die Erinnerung an die Schrecken des Nationalsozialismus war seitdem ein zentraler Teil bundesdeutscher Geschichtspolitik. Die zwei Wanderausstellungen „Vernichtungskrieg. Verbrechen der Wehrmacht 1941-1944" und „Verbrechen der Wehrmacht. Dimensionen des Vernichtungskrieges 1941-1944" zeigten ab 1995 die Beteiligung der Armee am Holocaust, besonders in Osteuropa. Dies führte teilweise zu heftigen Reaktionen. Neueste Forschungen ergaben zudem, dass nicht nur die Wehrmacht sondern auch viele zivile Deutsche finanziell vom Raubmord an den Juden profitierten. Fernsehproduktionen von Guido Knopp wie „Hitlers Kinder" oder auch der Film „Schindlers Liste" führten zu einer großen Breitenwirkung in Deutschland.

1996 erklärte Roman Herzog, damaliger Bundespräsident, den 27. Januar – Tag der Befreiung Auschwitz-Birkenaus durch die Rote Armee - zum nationalen Gedenktag für die Opfer des Nationalsozialismus und fast zehn Jahre später, 2005, deklarierte die Vollversammlung der Vereinten Nationen jenen Tag zum internationalen Holocaustgedenktag. 2005 wurde zudem in Berlin das „Denkmal für die ermordeten Juden Europas" eingeweiht, welches auf eine Initiative von Lea Rosch und Eberhard Jäckel aus dem Jahr 1988 zurückging. Ein erster Entwurf hatte zu heftigen Debatten in der Öffentlichkeit geführt, so dass die Bundestagsmehrheit erst am 25. Juni 1999 dafür stimmte.[2]

In den deutsch-französischen Beziehungen lässt sich nach 1945 eine Art Vermeidungsstrategie zugunsten einer deutsch-französischen Meistererzählung erkennen. Auf beiden Seiten wurden z.B. strafrechtlichen Schritte gegen deutsche Kriegsversbrechen während der deutschen Besatzung Frankreichs unterlassen.

---

[1] Vgl. die Spiegeltitelbilder der Ausgaben Nr. 37/1992, Nr. 08/1994, Nr. 19/1995, 21/1996, Nr. 6/1996. Diese sind im Spiegel Archiv online verfügbar und die Lernenden können damit die Auseinandersetzung in der Öffentlichkeit rekonstruieren und analysieren.

[2] Die Lernenden können die anhand von Auszügen aus dem Artikel des Historikers Koselleck analysieren. Vgl. KOSSELLECK, Reinhart: Wer darf vergessen werden? Das Holocaust-Mahnmal hierarchisiert die Opfer, in: DIE ZEIT Nr. 13/1998: http://www.zeit.de/1998/13/holocaust.txt.19980319.xml (23/10/2015).

Der Hauptverantwortliche des Massakers von Oradour-sur-Glane, Hans Lammerding, lebte bis 1971 unbehelligt in Deutschland und war erfolgreich als Bauunternehmer tätig. Versöhnung ohne aktive Auseinandersetzung mit der unmittelbaren Vergangenheit stand auf der deutsch-französischen Agenda (Mool, 2015: 470). Erst das deutsch-französische Ehepaar Beate und Serge Klarsfeld führte Kampagnen gegen die Straffreiheit für deutsche NS-Täter, die die Judenverfolgung in Frankreich organisiert hatten. Dank ihrem Engagement setzte 1975 ein vom deutschen Bundestag verabschiedetes Gesetz dem ein Ende. Auch der 1987 geführte Prozess gegen den früheren Gestapo-Chef von Lyon, Klaus Barbie, ist der Initiative dieses Paares zu verdanken. Rückblickend trug der Prozess auf beiden Seiten des Rheins zu einer selbstkritischeren Auseinandersetzung mit der Vergangenheit bei. Allerdings ist es erstaunlich, dass über 60 Jahre lang kein französischer Präsident und kein deutscher Kanzler gemeinsam einen Ort der NS-Verbrechen besuchten. Dies unterstreicht die hohe Bedeutung des gemeinsamen Besuchs von François Hollande und Joachim Gauck im „Märtyrerort" Oradour-sur-Glane im Spätsommer 2013. Diesen Stellenwert will der zweite Unterrichtsvorschlag den Schülern vermitteln.

3. Didaktische und methodische Besonderheiten im bilingualen Geschichtsunterrichts

3.1. Didaktische Aspekte

Das Besondere des bilingualen Sachfachunterrichts ist die doppelte Perspektive, einerseits der Sachunterricht und andererseits der Sprachunterricht. Didaktisch orientiert sich der bilinguale Geschichtsunterricht in den europäischen Klassen an den Lehrplänen des „klassischen" Unterrichts, d.h. Teile des Lehrplans werden auf das jeweilige Zielland angepasst. Diese überschneiden sich mit den „*Notions*" für den Fremdsprachenunterricht in Frankreich. Während der Deutschunterricht „Mythen und Helden" thematisiert, befasst sich der Geschichtsunterricht mit dem „Historiker und den Erinnerungen an den Zweiten Weltkrieg in Frankreich." Im bilingualen Geschichtsunterricht auf Deutsch ist somit die deutsche Erinnerungskultur Unterrichtsgegenstand, dies möglichst in einer europäischen Perspektive, d.h. vergleichend mit anderen Kulturen. Nur so kann interkulturelles Lernen stattfinden.

Der Lehrplan ist aber nicht der einzige Bereich, in dem es beim bilingualen Lernen Überschneidungen zwischen Sprach- und Sachfachunterricht gibt. Denn im Rahmen der europäischen Zweige soll besonders die mündliche Sprachkompetenz der Schüler gefördert werden. Der „klassische" Geschichts- und Geographieunterricht ist aber oft auf das Schriftliche fixiert und ähnelt einer Vorlesung. Auch beim „Lehrer-Schüler-Dialog" ist der Redeanteil der Schüler

deutlich geringer. Dies gilt es im bilingualen Unterricht aufzubrechen. Die Schüler müssen selbst zu Akteuren werden und sich aktiv und kommunikativ mit dem Unterrichtsgegenstand Geschichte auseinandersetzen. Dafür lohnt sich der Blick über den Rhein, denn dort gilt der Geschichtsunterricht seit langem als *Denkfach* und ist kommunikativer angelegt. Die Schüler müssen ihr Wissen selbst konstruieren und kritisch hinterfragen (Sauer, 2008: 65-179). Dabei helfen kooperative Lernarrangements wie Gruppenarbeit oder Rollenspiele und handlungsorientierte Arbeitsaufträge.

Historisches Lernen sollte möglichst gegenwartsbezogen sein. Denn der Bezugspunkt für die Beschäftigung mit der Vergangenheit ist stets die Gegenwart. Aus ihr heraus stellen die Lernenden Fragen an die Geschichte. Am sinnfälligsten sind materielle Relikte wie Bauwerke, Denkmäler und Friedhöfe. Aber auch der öffentliche Gebrauch von Geschichte, der sich in Straßennamen, Gedenktagen und –feiern sowie öffentlichen Debatten zeigt, macht Geschichte präsent, ganz zu schweigen von zahlreichen Spielfilmen und Fernsehproduktionen. Dies alles ist Teil der Geschichtskultur einer Gesellschaft und kann Geschichte und den Umgang mit Geschichte für Schüler zu einem spannenden Thema machen, besonders im deutsch-französischen Vergleich. Zu den Aufgaben des bilingualen Unterrichts gehört aber auch, den Konstruktionscharakter von Geschichte zu vermitteln. Gerade auf der Grundlage der verstärkten Multiperspektivität lernen die Schüler, Quellen in Hinblick auf ihre Standortgebundenheit zu hinterfragen und Erinnerungskulturen zu analysieren.[1] Bilingualer Unterricht sollte daher einen reflektierten und kenntnisreichen Umgang mit Geschichtskultur im eigenen wie im Partnerland fördern und den Lernenden Wege aufzeigen, sich selbst kritisch mit den unterschiedlichen Deutungen von Geschichte auseinanderzusetzen. Besonders geeignet ist dafür das Konzept der „Erinnerungsorte" nach Pierre Nora und die Analyse konkreter Orte wie Buchenwald oder Oradour-sur-Glane. [2]

Um dies zu erreichen, muss der Lehrer Zugänge schaffen, um so die Motivation für das Lernen in der Fremdsprache zu wecken und sprachliche Barrieren abzubauen. Das wird einerseits durch ansprechende Materialien und qualitativ guten Unterricht erreicht, z.B. gerade durch die Auswahl von „aktuellen" Themen für

[1] Schüler stellen z.B. bei einem Schüleraustausch fest, dass der 8. Mai zwar in Frankreich aber in nicht Deutschland ein Feiertag ist. Ausgehend von der unterschiedlichen Bedeutung des kann eine Unterrichtseinheit zum Umgang mit der NS-Geschichte in beiden Kulturen angesetzt werden. Die Schüler lernen, dass Erinnerungskulturellen national geprägt sind und sich auf verschieden Niveaus ausdrücken. Vielleicht können sie selbst mit der Partnerklasse eine Gedenkveranstaltung zum 08. Mai oder den 27. Januar in der Schule planen und durchführen. Hinweise dafür bietet SAUER 2012, 60f.

[2] Schmidt/ Schmidt bieten umfangreiches Material zur Übertragung des Prinzips auf den Deutschunterricht, dass auch im bilingualen Geschichtsunterricht gut Verwendung finden kann. Vgl. SCHMIDT, Sabine; SCHMIDT, Karin: 2007.

die im „normalen“ Unterricht keine Zeit ist. Anderseits muss das Material sprachlich vorentlastet werden, z.B. durch Wortschatzlisten oder gezielte Sprachübungen. Die Fremdsprache dient allerdings „nur“ als Arbeitssprache und ist nicht selbst das Ziel. Die Schüler müssen zwar durchaus einen gewissen Fachwortschatz erwerben, um die historischen Themen angemessen behandeln zu können, haben aber das Recht, Fehler zu machen. Dies gilt auch – eingeschränkt natürlich - für die Lehrperson. Das reduziert auf beiden Seiten die Hemmungen, sich in der Zielsprache zu äußern. Wichtig ist aber, dass die Sprachäußerung möglichst spontan ist und der Rückgriff auf die Muttersprache die Ausnahme bleibt. Denn auch wenn es sich um die Vermittlung eines Sachfaches handelt, bleibt das primäre Ziel, die Sprachkompetenz des Schülers zu verbessern und das ist am ehesten durch angstfreies spontanes Sprechen möglich. Dies wird erreicht, in dem die Schüler in kurzen „Murmelphasen“ Zeit haben, ihre Gedanken zu formulieren und mit dem Nachbarn auszutauschen. Fachdidaktiker warnen dagegen vor zu viel Übersetzung. Selbst wenn dies im ersten Moment dem Schüler ein Gefühl von Sicherheit geben kann, so ist es für ihre Verstehenskompetenz nur bedingt hilfreich.

Wichtig ist, dass viel Initiative von den Lernern ausgeht und der Unterricht nicht „aufgestülpt“ wird. Fragestellungen und Ergebnissicherung können von Lernern und Lehrern gemeinsam im Dialog formuliert werden. Durch Kommunikation und konkrete Handlungsaufträge bleiben die erlernten Inhalte besser in Erinnerung. Geschichte als Lerngegenstand sollte multiperspektivische Betrachtungen, kontroverse Standpunkte und unterschiedliche Folgerungen beinhalten und möglichst den Gegenwartsbezug thematisieren.

3.2. Die Arbeit mit ikonographischen Dokumenten

Um die Kommunikation zu fördern, kann die Lehrkraft auf Methoden aus dem Sprachenunterricht zurückgreifen. Zum Beispiel ist die Arbeit mit Bildmaterial sehr gewinnbringend, wenn es sich um ansprechendes Material handelt, dass nicht nur der Illustration dient. Zahlreiche Argumente sprechen für die verstärkte Arbeit mit Bilddokumenten im bilingualen Unterricht. Im Folgenden sollen fünf genannt werden.

Erstens: Ikonographische Dokumente fördern die Motivation. Durch Bilder wird nicht nur der Intellekt sondern auch die affektive Seite des Lernens angesprochen. Karikaturen können Staunen, Schmunzeln oder ein Lächeln hervorrufen. Sie aktivieren bei den Schülern den für den Lernprozess wichtige affektive Dimension, d.h. sie wecken Neugier auf den neuen Inhalt und tragen zu einer positiven Lernatmosphäre bei (Philipp, 2014). Sie können aber auch eine Schockfunktion haben und Fragen aufwerfen.

Zweitens**:** Bildquellen eignen sich für Unterrichtseinstiege. Die Lernenden können Bilddokumente zunächst auf der reinen Beschreibungsebene kommentieren. So finden sofort erste Sprachhandlungen in der Zielsprache statt, ohne dass die Schüler inhaltlich überfordert werden. Dieses Vorgehen fördert zudem das genaue Hinsehen und verhindert, gleich in die Analyse und Interpretation überzugehen. Bilddokumente aktivieren Vorwissen und stimmen die Lerngruppe auf den Stundeninhalt ein. Ausgehend von bekanntem Bildmaterial können neue Dokumente und somit neues Sachwissen und neue lexikalische Elemente eingeführt werden. Als Einstieg kann zum Beispiel ein Bild dienen, das den Schülern bereits aus dem „klassischen" Geschichtsunterricht bekannt ist, welches aber nun in der Zielsprache verbalisiert wird, z.B. die Ikone des Kniefalls Willy Brandts in Warschau aus dem Jahr 1970.

Drittens: Bilder sind Teil des kollektiven Gedächtnisses. Die visuellen Medien und ihre Erzeugnisse haben im letzten Jahrhundert Politik, Wirtschaft und Kultur entscheidend geprägt und die Allgegenwart von Bildern wurde zur zentralen Erfahrung der Menschen. Dies gilt umso mehr seit der flächendeckenden Nutzung des Internets und besonders sozialer Online-Netzwerke. Somit sind Fotos und Karikaturen sowie weitere ikonographische Dokumente Gegenstände, die die Lernenden aus dem Alltag gut kennen, deren kritische Analyse sie aber noch lernen müssen. So gehören verschiedene Versöhnungsinszenierungen deutscher und französischer Staats- und Regierungschefs zum Bilderkanon der deutsch-französischen Versöhnungsgeschichte und müssen als solche gedeutet und interpretiert werden (Flucke, 2014). Dies fördert die Medienkompetenz.

Viertens: Bilder ermöglichen binnendifferenziertes und multiperspektives Vorgehen. Sie helfen besonders schwachen Schülern, die Diskrepanz zwischen ihrem tatsächlichen Wissen und der eingeschränkten Sprachkompetenz zu überbrücken. In Partner- oder Gruppenarbeit können Bilder differenziert besprochen werden. Einerseits können Gruppen unterschiedliche Analyseaufgaben bekommen oder aber mehrere Bilder zu einem Thema in die Gruppen gegeben werden um so verschiedene Perspektiven des selben Ereignisses zu erarbeiten.

Fünftens: Bilder eignen sich hervorragend für das interkulturelle Lernen. Besonders Karikaturen knüpfen an aktuelle, gesellschaftlich oder kulturell relevante Sachverhalte an. Die bereits erwähnten deutsch-französischen Paardarstellungen finden ihre jeweilige Entsprechung in der Karikatur. Im Rahmen der verschiedenen Gedenkveranstaltungen und öffentlichen Feierlichkeiten bieten die Karikaturen ein großes Repertoire für die Analyse.[1]

[1] Einen Vorschlag zur kommunikativen Arbeit mit Karikaturen bietet PHILIPP a.a.O.

Ikonographische Dokumente bieten also ein großes Potential für den bilingualen Geschichtsunterricht und können vielseitig eingesetzt werden: im Bereich der Ereignisgeschichte, der Sachkultur (Informationsquelle über Wohnen, Kleidung, Arbeit und Technik zu einer bestimmten Zeit), der Mentalitätsgeschichte (gesellschaftliche Wertvorstellungen und soziale Beziehungen) sowie bei der Analyse jeglicher „Propaganda". Für die engere Interpretation ikonographischer Dokumente hat sich das dreistufige Schema des Kunsthistorikers Erwin Panowsky bewährt, welches je nach Situation anzupassen ist (Sauer, 2008: 197).

Die deutsche Geschichtsdidaktik kennt darüber hinaus zahlreiche Methoden im Umgang mit Bildern, die zugleich den Fremdsprachenerwerb fördern. So ist es denkbar, eine Geschichte zu einem Bild gemeinsam oder als Einzelarbeit zu schreiben oder einen Kommentar zu verfassen. Auch Sprech- und Gedankenblasen bieten Verbalisierungsmöglichkeiten. Das fördert den kreativen Umgang mit der Sprache und hilft, die unterschiedlichen in einem Bild angelegten Perspektiven nachzuvollziehen und in der Zielsprache zu verbalisieren.

4. Unterrichtsanregungen

4.1. Der Antifaschismus als Gründungsmythos der DDR

In den 1950er Jahren entwickelten sich auf dem Gebiet des heutigen Deutschlands nicht nur zwei Gesellschaften, sondern auch zwei Erinnerungskulturen. Der Kalte Krieg war auch im Umgang mit der Vergangenheit zu spüren. Die DDR thematisierte die NS-Zeit fast ausnahmslos über den kommunistischen Widerstand, wobei die Deutungshoheit bei der SED lag.

Auf dem Gelände des ehemaligen Konzentrationslagers Buchenwald in der Nähe der Klassikerstadt Weimar ließ die DDR-Regierung 1958 die „Nationale Mahn- und Gedenkstätte Buchenwald" mit der Plastik „Revolte der Gefangenen" von Fritz Cremer eröffnen. Die Lagerinsassen des KZ hatten sich zum Teil selbst befreit, was gut in das Bild des kommunistischen Kämpfers passt, der sich nicht zum Opfer degradieren lässt. Auf dem Gelände des Konzentrationslagers befand sich aber bis 1950 ein sowjetisches Speziallager, in dem ein Viertel der Inhaftierten während der Haft starben. Aus diesem Grund wurden alle Gebäude, bis auf die Eingangshalle und das Krematorium, abgerissen und eine Erinnerungsstätte im Sinne der DDR-Ideologie entworfen.

Die Fragestellung der hier vorgestellten Einheit lautet: „Warum kann man in der DDR von einer gesteuerten oder manipulierten Erinnerungskultur sprechen?" Zum Einstieg zeigt die Lehrkraft ein Foto der Figurengruppe von Fritz Cremer. Die Schüler nennen Assoziationen, die als Stichworte an der Tafel gesammelt werden. Dann beschreiben sie die Figuren und formulieren in einem dritten

Schritt Fragen an das Bild (z.B. *Wohin schauen die Personen?)* Nach der Lektüre des Informationstextes ordnen die Schüler in einer ersten Erarbeitungsphase in Partnerarbeit die Figuren zu. Dafür müssen vorher die unbekannten Vokabeln geklärt werden:

der Knabe, der Fahnenträger, der Kämpfer mit Gewehr, der Zweifelnde, der Schwörende, der Stürzende, der Kämpfer mit Decke, der Zyniker, der Rufende, der Diskutierende, der Negative.

Abbildung 2: Figurengruppe „Revolte der Gefangenen" von Fritz Cremer mit Glockenturm im Hintergrund, Privatbesitz Franziska FLUCKE, zur Verfügung gestellt von Anne VOLKMAR

Das Mahnmal des KZ Buchenwald von Fritz Cremer ist eine der bekanntesten Plastiken der DDR. Im Jahr 1958 wurde der Bronzeguss in der Nationalen Mahn- und Gedenkstätte bei Weimar feierlich eingeweiht und ist seitdem Symbol für die Opfer des KZ Buchenwald. Die Figurengruppe „Revolte der Gefangenen" befindet sich am Ende einer langen Treppe direkt vor dem Glockenturm, dem „Turm der Freiheit" mit der ewigen Flamme. Sie ist angelehnt an Delacroix berühmtes Gemälde „Die Freiheit führt das Volk an". Das Mahnmal zeigt elf Figuren mit unterschiedlicher Geisteshaltung, welches sich sowohl in ihrer Körperhaltung als auch in ihren Gesichtern ausdrückt.[1]

[1] Text nach Walter (2007).

Für die Ergebnissicherung müssen die Schüler mündlich vollständige Sätze formulieren (z.B. *Der Kämpfer mit Decke befindet sich leicht rechts im Hintergrund.*). Anschließend sollte im Gespräch geklärt werden, was ein „Mythos“ ist und wozu er dient. Dann können die Lernenden im Anschluss den Mythos Buchenwald dekonstruieren. Dafür recherchieren vier Kleingruppen die verschiedenen historischen Facetten des Lagers und der Gedenkstätte mit Hilfe der Internetseite der Gedenkstätte.[1] Es sollte ausreichend Zeit gelassen werden, um die umfangreiche Dokumentation zu erschließen. Die Gruppen bereiten anschließend kurze Präsentationen vor und erstellen Lernplakate für den Klassenraum. Die Aufteilung kann der des Internetauftrittes folgen: *Das Konzentrationslager 1937-1945; Das sowjetische Speziallager von 1945-1950; 1950-1989 Die Nationale Mahn- und Gedenkstätte der DDR; die Neukonzeption seit 1990*. Eine fünfte, eher leistungsstarke Gruppe bekommt den Rechercheauftrag „Buchenwald und Frankreich“. In der NS-Zeit waren besonders viele Franzosen interniert, die Kommunisten unter ihnen „pilgerten“ nach 1945 regelmäßig zur Gedenkstätte, andere engagierten sich für den Aufbau Europas im Sinne des christlichen Abendlandes. Die Schüler können ausgewählte Biographien auf der Internetseite recherchieren und zwei oder drei Lebensläufe vergleichend präsentieren.[2]

Nach der Präsentationsphase sollte nicht versäumt werden, mit der Lerngruppe zu diskutieren, wie und warum mit dem Denkmal in Buchenwald Geschichte konstruiert wurde. Die Ergebnisse der Diskussion sowie der Gruppenarbeit halten die Schüler abschließend individuell in einer *Mind-Map* fest. Diese kann mit dem Computerprogramm *FreeMind* oder mit Papier und Stift erstellt als Lerngrundlage für die mündliche Abschlussprüfung dienen. Im Anschluss an die Einheit ist der Vergleich mit der Erinnerung an den kommunistischen Widerstand in Frankreich oder anderen Widerstandsgruppen in Deutschland interessant.

Im Idealfall folgt dieser Unterrichtseinheit ein Besuch der Gedenkstädte, z.B. im Rahmen eines Schüleraustausches. [3] Im Deutschunterricht kann die Arbeit durch die Lektüre eines Auszugs aus „Nackt unter Wölfen“ des DDR-Schriftstellers und ehemaligen Buchenwald-Häftlings Bruno Apitz komplettiert werden. Apitz greift die Geschichte des im Lager versteckten Jungen auf und schildert die Selbstbefreiung der kommunistischen Häftlinge als langfristig vorbereiteten Aufstand. Damit pflegt er den Mythos des kommunistischen Widerstandes. Der

[1] Der Internetauftritt ist dreisprachig, so dass die Schüler bei Verständnisproblemen auf die französische Version zurückgreifen können. http://www.buchenwald.de/fr/69/

[2] Der ehemalige Häftling Bertrand Guillier de Chalvron wurde bspw. erster Botschafter „in Berlin bei der DDR“. Vgl. PHAILES, Anne-Marie: 2014,

[3] Zur Vor- und Nachbereitung einer Exkursion zu einer NS-Gedenkstätte vgl. SAUER 2012, 72f.

Roman wurde mittlerweile dreimal verfilmt, zuletzt als Fernsehfilm 2015. Auch hier wäre eine vergleichende Analyse sicher aufschlussreich.

4.2. Das Treffen von Oradour-sur-Glane

Anlässlich des Besuches des Bundespräsidenten Joachim Gauck am 04. September 2013 im französischen Oradour-sur-Glane schrieb der Tagesspiegel: „Wie sich Hollande und Gauck an den Händen fassten, überwältigt von der Macht des Ortes, das ist ohne Frage ein bedeutender Moment für Franzosen und Deutsche."[1] Dieses Zitat kann den Einstieg in die Unterrichtseinheit „Wie wirkt sich die deutsch-französische Partnerschaft auf die Erinnerungskulturen beider Länder aus?" ermöglichen, bei der der Besuch in Oradour als Beitrag zur Schaffung einer transnationalen Erinnerungskultur interpretiert wird. Im Rahmen der Einheit bereiten die Schüler Kurzvorträge über verschiedene Versöhnungsinszenierungen vor (Reims 1963, Verdun 1984, Caen 2004, Paris 2009, Ludwigsburg 2012), indem sie die entsprechenden Bildikonen oder deren Karikaturen im Unterricht präsentieren. Dabei identifizieren die Lernenden drei „Erinnerungsthemen" (Der Erste Weltkrieg, Der Zweite Weltkrieg und die Deutsch-Französische Freundschaft als Mittel gegen die Wiederholung der ersten beiden) und erkennen, dass die Erinnerungen an die NS-Verbrechen bis dahin außen vor blieben.

In einer Erarbeitungsphase erklären die Lernenden die Bedeutung des Besuchs für die deutsch-französische Erinnerungskultur mit Hilfe des Artikels aus dem *Tagesspiegel* vom 5. September 2013. Sie ordnen diese Geste der Versöhnung in den Kontext der deutsch-französischen Beziehungen ein.

Anschließend zeigt die Lehrkraft Fotos des Besuchs in Oradour-sur-Glane. Die Schüler vergleichen diese mit den Bildern vorheriger deutsch-französischer Versöhnungsgesten und erkennen eine immer größere Annäherung und Vertrautheit. Daraufhin können Auszüge aus der Rede Gaucks bearbeitet werden.

In einer dritten Erarbeitungsphase hinterfragen die Lernenden den deutsch-französischen Aussöhnungsmythos kritisch mit Hilfe einer französischen Karikatur. Der Karikaturist Plantu hat das Treffen in Oradour-sur-Glane vor dem Hintergrund des Bürgerkrieges in Syrien sehr kritisch beurteilt (vgl. Abbildung 3). Dabei sehen die Schüler die Karikatur zunächst ohne Hinweis auf Syrien und ohne den Schriftzug „Plus jamais ça!". Sie beschreiben die Karikatur und bilden Hypothesen zum Inhalt des Bildschirmes sowie zum Text des Schriftzugs. Erst in einem zweiten Schritt werden Inhalt und Text aufgedeckt. Über den Syrien-

[1] Vgl. BREMER, Hans-Hagen: Bundespräsident Gauck erinnert an SS-Kriegsverbrecher, in: Der Tagesspiegel 05.09.2013 http://www.tagesspiegel.de/politik/besuch-im-franzoesischen-oradour-sur-glane-bundespraesident-gauck-erinnert-an-ss-kriegsverbrechen/8742264.html (23.10.2015).

Hinweis ist auch ein Gegenwartsbezug gegeben und die Schüler können ihr Wissen über den Syrienkonflikt einbringen.

Zum Abschluss der Einheit verfassen die Schüler einen Leserbrief an den *Tagesspiegel*, indem sie auch die Kritik Plantus berücksichtigen, oder eine deutsch-französische Presseerklärung, die auf die Ereignisse von Oradour-sur-Glane sowie auf den Syrienkonflikt eingeht. Eine weitere Variante ist ein fiktives Interview mit Joachim Gauck über die Bedeutung deutsch-französischer Versöhnungsgesten. So setzen sich die Schüler handlungsorientiert mit der Zielsprache und dem Umgang mit Geschichte auseinander. Sie lernen selbst *historisch* zu denken, indem sie ihr Alltagswissen mit historischem Wissen verknüpfen und ihre Gedanken in der Sprache des Partners formulieren.

Auszug aus der Rede Joachim Gaucks, zitiert nach *Besuch in Oradour sur* Glane, 04.09.2013 unter http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Joachim-Gauck/Reden/2013/09/130904-Oradour-sur-Glane-Frankreich.html (10.11.2015)

„[…] Zum ersten Mal ist nun der höchste Repräsentant Deutschlands eingeladen worden, Oradour-sur-Glane zu besuchen und hier vor Ihnen zu sprechen. Als Bundespräsident ahne ich und als Mensch fühle ich, was diese Entscheidung für Frankreich und die Franzosen bedeutet. Ganz besonders aber für diejenigen, die das Massaker überlebt haben und für die Angehörigen derer, die grausam ermordet worden sind.

Denn ich weiß: Ihre Einladung an den deutschen Präsidenten ist eine Geste des Willkommens, des guten Willens, eine Geste der Versöhnung, eine Geste, die man nicht erbitten kann, die man nur geschenkt bekommen kann. Und ich bin dankbar für dieses Geschenk. Ich schaue Sie an, Herr Präsident Hollande, ich schaue Sie an, Herr Hébras und Herr Darthout, und ich schaue Sie an, die Familien der Ermordeten. Ihnen allen danke ich im Namen aller Deutschen dafür, dass Sie uns mit dem Willen zur Versöhnung entgegentreten. Ich werde das niemals vergessen.

Ich war als deutscher Bürger froh über die frühen und die wiederholten Akte und Symbole der Versöhnung. Und ich bin heute als Präsident genauso froh und dankbar, Ihnen heute zu begegnen, Ihnen, den Überlebenden und Angehörigen der Opfer.

Es kann wohl niemand ermessen, was es für Sie als Zeitzeugen wirklich bedeutet, sich immer wieder neu an die Geschehnisse in Oradour zu erinnern – für sich alleine, aber auch, wenn Sie Nachgeborenen berichten. Ihr Zeugnis, wie ich es selber gerade erlebt habe, spricht mehr als alles andere für die Notwendigkeit der Erinnerung, aber auch für den Geist der Versöhnung, von dem Sie erfüllt sind.

So großherzig diese Geste der Versöhnung ist, so kann sie mich doch nicht von dem tiefen Entsetzen befreien angesichts der großen Schuld, die Deutsche an diesem Ort auf sich geladen haben.[…]“

Bibliographie:

FLUCKE, Franziska: Bilderbuch einer Freundschaft? Die deutsch-französische Geschichte in Bild- und Tondokumenten des 19. und 20. Jahrhunderts, in: Marc Hieronimus (Hgg.): *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Göttingen Göttinger Universitätsverlag 2014, 223-247.
HIRTE, Ronald, RÖTTELE, Hannah, VON KLINGRÄFF, Fritz (Hgg.): *Von Buchenwald(,) nach Europa. Gespräche über Europa mit ehemaligen Buchenwald-Häftlingen in Frankreich*, Weimar Weimarer Verlagsgesellschaft 2011.
HUCHLER, Melanie: Es geht um mehr als Oradour! Siebzig Jahre Erinnerung an das Massaker von Oradour-sur-Glane, Juni 2014 http://www.zeitgeschichte-online.de/kommentar/es-geht-um-mehr-als-oradour (01.11.2015).
KUHN, Bärbel: Geschichte bilingual. Einführung in den Themenschwerpunkt, in: Kuhn, Bärbel (Hg.): *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Tsd. 2009, 6-11.
MASSON-VINCENT, Michelle usa. (Hg.): *Enseigner en section européenne du lycée. L'histoire-géographie*, Paris Editions Seli Arslan 2004.
MOOL, Nicolas: Vergangenheitsaufarbeitung, in: COLIN, Nicole u.a. (Hg.): *Lexikon der deutsch-französischen Kulturbeziehungen nach 1945*, 2. Auflage, Tübingen Narr 2015, 470-472.
MÜNKLER, Herfried: *Die Deutschen und ihre Mythen*, Hamburg Rowohlt 2010.
PHAILES, Anne-Marie: Die Beziehungen zwischen der DDR und Frankreich in den 70er und 80er Jahren. Zwischen Herabsetzung und Idealisierung " *La Clé des Langues* (Lyon: ENS LYON/DGESCO). Aktualisiert am 10. Oktober 2014, konsultiert am 6. November 2015, http://cle.ens-lyon.fr/allemand/die-beziehungen-zwischen-der-ddr-und-frankreich-in-den-70er-und-80er-jahren-zwischen-herabsetzung-und-idealisierung-234299.kjsp
PHILIPP, Dirk-W.: Regard croisés sur les relations franco-allemandes. Die deutsch-französischen Beziehungen im Spiegel von Karikaturen, in: *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch*, 48 (2014) 127, 38-41.
SAUER, Michael: *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*, 7. Auflage, Seelze-Velber: Kallmeyer 2008.
Ders. (Hg.): *Geschichte und Geschehen Oberstufe. Themenheft Geschichts- und Erinnerungskultur: Nationale Gedenk- und Feiertage in verschiedenen Ländern*. Mythen, Stuttgart Klett-Verlag 2012.
SCHMID, Harald: Erinnerungskulturen in Europa. Der 27. Januar als „Holocaust-Gedenktag", Geschichte für heute. Zft für historisch-politische Bildung 2015/4, 6-20

.SCHMIDT, Sabine; SCHMIDT, Karin: *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*, Berlin: Cornelsen 2007
WALTER, Jana: Weimar nach Buchenwald, in: Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin: *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*, Berlin Cornelsen 2007.

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

Reportage

Germanistik zwischen Tradition und Innovation
Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) à l'Université Tongji de Shanghai 23-30 août 2015

Le XIII. congrès de l'IVG, association internationale des germanistes, s'est déroulé pendant la dernière semaine d'août dernier sur le campus de l'Université Tongji à Shanghai sous la présidence du germaniste chinois Jianhua Zhu. L'université Tongji, fondée par un médecin allemand en 1907 comme école de médecine, a développé une branche de germanistique importante depuis plus d'un siècle et disposait ainsi d'un fort potentiel d'étudiant/e/s-guides, ou de responsables de haut niveau parlant l'allemand pour souhaiter la bienvenue aux visiteurs lors des nombreux discours. L'enjeu du congrès était national aussi bien que germaniste, et la réception des 1200 universitaires venant de 69 pays a eu lieu à une échelle impressionnante, iconique d'un pays aussi vaste que la République Populaire de Chine. Le pays organisateur était représenté par 350 germanistes environ, et les pays germanophones avaient délégué certains de leurs représentants les plus prestigieux en matière de langue allemande : directeurs de l'IdS ou de la GFdS anciens ou actuels, responsables de la fondation Humboldt, du DAAD, du Test-DaF, etc. Les hôtes avaient prévu divers accommodements pratiques pour les visiteurs non familiers des réalités chinoises qui auraient craint l'immensité de la ville ou leur illéttrisme en mandarin : les universitaires étrangers garderont certainement un souvenir reconnaissant de la centaine d'étudiant/e/s en T-shirt orange vif disposé/e/s constamment sur le campus avec des affiches fléchant les trajets à faire, de la salle des congrès pour les conférences collectives aux bâtiments où se déroulaient les sections, ou bien le chemin pour celui des cinq restaurants universitaires où étaient réservées des salles pour les congressistes.

Comme dans chaque congrès de l'IVG, une partie des activités étaient collectives, présentant huit conférences plénières ou discussions-tables rondes tournant notamment autour du sens de l'acquisition langagière dans le monde d'aujourd'hui globalisé, technicisé (l'innovation du titre), mais se nourrissant de la tradition culturelle, des textes et des images de la germanistique. Comme le montre le titre d'une de ces discussions plénières — *Goethe und Konfuzius: deutsche und chinesische Sicht der Vielsprachigkeit*, le 28 août— les organisateurs ont constamment recherché le lien entre l'apprentissage pratique des langues (Goethe et Confucius représentent l'Institut Goethe et l'Institut Confucius comme diffuseurs de leurs langues à l'étranger) et la transmission de savoirs culturels, pour lesquels ces deux grandes figures faisaient office de totem.

L'autre partie des activités scientifiques se déroulait en sections réparties en quatre sous-disciplines : la linguistique avec 13 sections, la littérature avec 25 sections, les sciences culturelles avec 4 sections (dont une de culinaristique…) et la didactique et l'enseignement de l'allemand, présents dans 11 sections. Le total des présentations orales dans les quatre grands domaines tournait autour de mille. Chaque discipline proposait des sujets de réflexion au cœur de la germanistique aussi bien que des thèmes innovants : en littérature, la tradition était par exemple représentée par des sections de médiévistique, de littérature de voyage ou de théâtre post-brechtien, tandis que l'innovation mettait en lumière des romans écologiques, les bandes dessinées ou la poétique du sport. Les interventions en linguistique concernaient aussi bien la

lexicographie et la grammaire contrastive que la langue hypermédiale ou technique. La branche didactique et enseignement de l'allemand allait de la formation et qualification des enseignants d'allemand sur le plan international en passant par le rôle de la phonétique en DaF jusqu'à la question qui sous-tendait beaucoup d'interventions dans les discussions plénières : "Wie kann man in der heutigen Zeit der Globalisierung die deutsche Sprache in der Welt optimal fördern?". Inutile de préciser qu'il n'y eut pas de réponse unique et miracle à cette question, ni dans cette section, ni au cours des discussions plénières, et que les congressistes se sont partagé/e/s entre ceux et celles qui ne voulaient "rien lâcher" des contenus de la germanistique traditionnelle, allant jusqu'à lancer l'anathème sur la désignation de "Auslandsgermanistik", coupable à leurs yeux de paraître quitter l'hyper-centre, et ceux et celles qui jugeaient que les motivations dites "instrumentales" à apprendre l'allemand, devenues majoritaires à la surface du globe, réclamaient une adaptation des contenus et des procédés d'enseignement aux objectifs des apprenants. Car divers pays orientaux ou sud-européens annonçaient des effectifs d'apprenants de l'allemand en hausse sensible, mais pour des utilisations professionnelles.

Un mot sur la pratique linguistique du congrès : l'organisation-hôte avait précisé à l'avance que toutes les interventions en sections ou en collectif se devaient d'être en allemand, ce qui sous-entendait de s'abstenir de l'anglais. Les actes qui seront publiés ne recueilleront que des contributions en langue allemande. Et pour les quelques discours qui ne pouvaient pas être tenus en allemand par de hauts responsables du ministère de l'Education ou du monde industriel chinois qui ne maîtrisaient pas la langue, les interventions en mandarin étaient interprétées simultanément en allemand. La faculté des langues étrangères de l'université Tongji possède en effet des cursus de traduction et interprétariat renommés, et les diverses interprètes ont fait honneur à cette réputation. Cette pratique a permis harmonie et naturel sans nuire à la compréhension. Comme déjà au congrès de l'IVG à Varsovie en 2010, la bonne volonté et le souci de compréhension mutuels construisaient une germanistique cosmopolite plaisante, appuyée sur une langue et sa culture.

En sus du programme académique qui occupait les journées, toutes les soirées proposaient un programme cadre mis au point par les organisateurs — soirée de la culture chinoise le 24 août— ou par les institutions des pays germanophones qui avaient accompagné le congrès de leurs subventions : le DAAD et le consul général d'Allemagne invitaient le 25 à l'attribution de prix à deux germanistes étrangers ayant particulièrement œuvré pour la diffusion de la culture allemande, le Brésilien Paulo Soethe, et le Kénian James Ikobwa, cérémonie suivie d'une soirée culturelle allemande. Le consulat général autrichien invitait le 26, le consulat général de la confédération helvétique le 28, et le consulat général du Grand-Duché du Luxembourg le 29. La recenceuse a préféré entre toutes ces soirées la soirée chinoise, notamment parce qu'elle avait été entièrement montée par des troupes étudiantes de l'université Tongji, que ce soient une troupe d'acteurs de l'opéra de Péking, style de représentation théâtrale particulier, une représentation de wushu (art martial), de la musique ou de la danse chinoise classiques. La contribution des étudiant/e/s de l'université Tongji à la bonne marche du congrès ne s'est pas démentie jusqu'à leur rôle dans le dépouillement des votes de l'assemblée générale du dernier jour, qui a complété les instances de l'IVG et voté pour la tenue du prochain congrès, en 2020, à Palerme. -*Odile Schneider-Mizony, Université de Strasbourg*

MÜLLER Sonja (2014) *Modalpartikeln* Kurze Einführungen in die Germanistische Linguistik Nr 17. Heidelberg : Universitätsverlag Winter. ISBN 978-3-8253-6365-9 ; 13€, 100 p

La collection KEGLI (*Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik*) chez Winter propose depuis une dizaine d'années des petits ouvrages de synthèse sur des questions de linguistique allemande, à destination d'un public d'enseignants et d'étudiants.[1] L'une des dernières parutions de la collection est consacrée aux particules modales (nous utiliserons dorénavant ce terme, qui correspond au choix de l'auteur ; on trouve aussi « particules énonciatives », « particules illocutoires » et depuis peu « particules de démodulation »), sujet qui a donné lieu à une quantité impressionnante de publications depuis les premiers travaux d'Alexeï Krivonosov il y a un peu plus de cinquante ans. L'ouvrage de Sonja Müller, *Akademische Rätin* à Bielefeld et auteure de nombreuses publications d'obédience formaliste sur les particules modales, répond à cet égard à un besoin important.

Le chapitre introductif s'ouvre par l'inventaire des formes retenues[2] et par une clarification terminologique, avant de se conclure par une brève discussion de l'existence des particules modales en-dehors des langues germaniques. Ces deux dernières sous-sections n'offrent qu'un intérêt limité. Ainsi, le terme *Abtönung* est écarté en raison du fait que dans le langage ordinaire, il implique un affaiblissement voire un affadissement de la couleur, alors que les particules seraient susceptibles de « renforcer » l'illocution . La section constrastive déçoit puisque malgré la référence aux travaux remarquables de R. Waltereit, les considérations de l'auteure ne vont guère au-delà du jugement traditionnel sur l'absence de particules en français. Cela pose problème lorsque l'un des exemples avancés par l'auteure elle-même contient une occurrence de bien pour laquelle cette analyse est plausible (« c'est bien ce qui dérange des gens tels que toi », cité p.6). La discussion sur ce sujet a été relancée ces dernières années par une série d'articles de S. Schoonjans et la monographie justement évoquée de Richard Waltereit contient à la fois une mise au point terminologique très utile et une analyse contrastive entre allemand, français et italien poussée ; s'y référer davantage aurait permis de donner plus de corps à ce chapitre.

La caractérisation des particules est reprise et étoffée dans le deuxième chapitre, qui passe en revue les propriétés canoniques, qu'elles soient syntaxiques, prosodiques ou sémantiques, définitoires de l'appartenance à la classe des particules modales. Dans la mesure où ces tests permettent de confirmer que les mêmes formes apparaissent tantôt avec le statut de particule, tantôt comme lexème plein (adverbe ou adjectif notamment), la question de la polyfonctionalité est au coeur du chapitre 3. Signalons que pour l'essentiel, cette question est traitée dans une perspective synchronique ; en particulier, la notion de grammaticalisation, prépondérante dans un certain nombre d'analyses récentes, n'est pas directement évoquée. Tout au plus y décèlera-t-on une allusion à propos des travaux de G. Diewald.

Le chapitre 4 est consacré à la sémantique des particules et présente trois grandes hypothèses concurrentes : celle, lancée par M. Doherty, selon laquelle les particules participent du

1 L'ouvrage a déjà fait l'objet d'un compte-rendu en anglais à destination d'un public de linguistes non-spécialistes de l'allemand et de tous horizons (http://linguistlist.org/issues/26/26-3201.html). On adoptera ici la perspective du germaniste français.
2 *Aber, auch, bloß, denn, doch, eben, etwa, halt, ja, mal, man, nicht, nur, schon, vielleicht, wohl, eh, eigentlich, einfach, erst, ruhig, überhaupt* (p.1).

marquage de l'attitude modale et notamment épistémique du locuteur vis-à-vis du contenu propositionnel ; une hypothèse inspirée de la théorie des actes de langage et qui traite les particules comme des modifieurs de type illocutoire ; cette vision des choses est ici représentée par des travaux d'obédience formaliste, ceux de J. Jacobs, mais trouve aussi ses défenseurs dans d'autres traditions (comme R. Waltereit, par exemple); enfin, la proposition d'Ekkehard König, qui relève de la *Théorie de la Pertinence* et présente les particules comme des signaux instructionnels orientant l'interprétation des contenus avancés à des fins argumentatives (une perspective très proche de celle des derniers travaux de M. Pérennec sur le sujet). Sans trancher en faveur de l'une ou l'autre des écoles, l'auteure signale clairement sa sympathie pour les traitements dits « minimalistes » (pour reprendre des termes qui sont ceux d'E. König), c'est-à-dire strictement monosémiques et soucieux d'isoler une fonction sémantique précise commune à toute la classe, ce qui explique aussi la restriction à ces trois hypothèses, au détriment par exemple des travaux de H. Weydt ou E. Hentschel.

Les chapitres 5 et 6 sont consacrés à la syntaxe, dans une perspective générative qui entraîne une division entre « syntaxe interne » (ch.5) et « syntaxe externe » (ch.6). L'étude de la syntaxe interne vise essentiellement à déterminer le statut morphosyntaxique des particules dans l'appareil génératif. L'auteure veille toutefois à ce que son propos reste accessible à qui n'adhérerait pas à ce cadre, à tel point que ce chapitre 5 peut sans problème être utilisé comme une introduction aux concepts fondamentaux du générativisme. Indépendamment de cela, ce chapitre intéressera tous ceux qui souhaiteraient assigner une place aux particules dans un système comme celui de Fourquet, dans la mesure où une grande partie des problèmes soulevés sont susceptibles de rencontrer un écho dans la théorie des groupes syntaxiques.

Le chapitre 6 s'ouvre sur des problèmes de linéarisation, avant de se consacrer à l'interprétation des faits de position dans une perspective générative, tributaire notamment des travaux cartographiques (Cinque, Rizzi, et pour les particules de l'allemand, Coniglio). Là encore, la présentation nous semble suffisamment claire pour que des non-générativistes puissent en tirer profit; la place des particules dans la « cascade fonctionnelle » de Cinque, en particulier, est de nature à stimuler la réflexion d'un fonctionnaliste qui verrait dans les particules des modulateurs de type illocutoire.

Les phénomènes de linéarisation jouent également un rôle important dans le chapitre 7, puisque celui-ci s'intéresse à la pertinence des faits de structure informationnelle pour l'étude de la syntaxe et de la sémantique des particules. L'auteure y définit le thème et le rhème en un sens strictement pragois (bien que la référence ne soit pas mentionnée ; les renvois bibliographiques se réduisent à une introduction sur le sujet par Kl. Brinker) et alterne ce niveau d'analyse avec celui en termes de focus et d'arrière-plan, dont elle tente de montrer la primauté. Outre la non-prise en compte des travaux de Zemb, on regrettera ici plusieurs lacunes : d'abord, l'absence de référence à la troisième dichotomie, celle entre topique et commentaire, justement la plus proche de l'analyse zembienne ; ensuite, l'absence de renvoi aux travaux de V. Molnár ou de M. Krifka et R. Musan, qui tentent justement d'articuler ces niveaux ; enfin, il aurait été intéressant de rapprocher ce chapitre du précédent compte tenu de leur forte dépendance vis-à-vis des faits de linéarisation ; à l'intérieur même du paradigme chomskyste, ce rapprochement entre les deux plans généraux d'analyse a été tenté récemment par V. Struckmeier dans des travaux qui accordent une grande place aux particules modales.

Les chapitres 8 et 9, consacrés respectivement aux restrictions d'usage des particules selon le

type illocutoire de l'énoncé et aux combinaisons de particules, s'appuient pour l'essentiel sur les travaux de Maria Thurmair. Dans le chap. 8, l'auteure distingue méticuleusement « types de phrase » et « types illocutoires » et argumente en faveur de restrictions au niveau du type de phrase davantage qu'à celui de l'acte de langage. Le chapitre 9, enfin, présente un inventaire des possibilités de combinaison et des règles d'ordre observées. L'auteur y plaide pour la reconnaissance de relations de portée entre les différentes particules additionnées (la première prenant la deuxième dans sa portée).

Il convient de noter deux efforts de l'auteure qui contribuent à faire de cette petite introduction un ouvrage aussi intéressant qu'utile : d'une part, l'exemplification est à la fois très fournie et basée pour une très large part sur des énoncés réels, ce qui n'allait pas de soi compte tenu des partis pris théoriques de l'auteure. La contrepartie inévitable est qu'il est possible de discuter de tel ou tel exemple (ainsi, dans *vielleicht könnte man das doch irgendwie anders machen*, p.55 et en l'absence de contexte plus détaillé, il n'est pas certain que *doch* doive être regardé comme une particule modale). En outre, l'auteure veille à respecter l'ambition didactique de la collection KEGLI en privilégiant une expression claire, un propos structuré et en ne présupposant aucune connaissance théorique préalable, ce qui garantit l'accessibilité des chapitres à toute personne intéressée par la grammaire de l'allemand, indépendamment de quelque cadre de réflexion que ce soit.

Malgré quelques réserves, l'ouvrage de Sonja Müller permet donc une clarification de l'état de la recherche sur les particules modales en Allemagne. Ses biais théoriques sont à bien des égards un avantage : outre que le propos y gagne en cohérence, l'ouvrage devient très complémentaire des travaux fonctionnalistes ou pragmatiques généralement privilégiés de ce côté-ci du Rhin. Dans la mesure où les travaux de Pérennec, les *Invariables Difficiles* et les autres recherches menées en France ces trente dernières années sont largement méconnus des linguistes allemands, cet ouvrage a le mérite de se concentrer sur les modèles les plus éloignés de ceux généralement pratiqués en France et d'en offrir une synthèse solide et profitable à tous.-*Pierre-Yves Modicom, Université de Paris-Sorbonne.*

IKONOMU, Demeter Michael (2014). *Bindungsqualität zwischen Eltern und Kind in der zweisprachigen Erziehung*- Bern: Lang, 262 p, 70€40. ISBN: 978-3-0343-1610-1br**.**

Centré sur une enquête, le livre, rédigé en allemand, rend compte d'une recherche sur les facteurs de validation des démarches adoptées par 65 familles locutrices au moins de deux langues pour faire de leur enfant une personne bilingue. Le but de Michael Demeter Ikonomu est de valider les principes et modalités de transmission des langues du couple bilingue, binational ou non, et le choix préférentiel de l'un de ces principes. Pour y parvenir, il a construit un questionnaire fondé à la fois sur les théories psychologiques des relations construites entre les parents et l'enfant, que cette recension ne prétend pas discuter, et sur les prérequis psycholinguistiques d'éducation bilingue. La période d'éducation indirectement observée est la petite enfance (0 à 6 ans), que les parents évaluent une fois cette petite enfance révolue.
L'enquête concerne l'éducation bilingue précoce fondée sur la présence des deux langues dès la petite enfance. Une première partie du livre examine le corpus théorique sur lequel se fonde l'éducation en deux langues : elle aborde les données de la psycholinguistique, bien connues des lecteurs des *Nouveaux Cahiers d'allemand*, et celles, moins connues, de la *Bindungsqualität* ou *sichere Bindung*, à savoir la capacité à construire des relations riches,

stables et sécurisantes. Le questionnaire, base de l'enquête, est fondé sur les données théoriques examinées et définies.
Du chapitre consacré à la recherche psycholinguistique émergent les principaux facilitateurs de l'éducation bilingue précoce de la petite enfance : la plasticité du cerveau, la charge émotionnelle de la communication, l'importance donné au sens et à la découverte de sens, l'engagement actif par le langage : parler pour apprendre, découvrir, agir. Michaël Ikonomu s'appuie sur des données récentes de la psycholinguistique et cite Katrin Hille (« *Wie lernt des Gehirn* », 2008 dans Eva Hammes-Di Bernardo, Vlg Das Netz) et Ulrich Herrmann (« *Neurodidaktik – Die Kooperation von Neurowissensachaften und Didaktik*, 2010 online ») mais aussi Kielhöfer-Jonekeit (2002). Outre que l'absence, dans ce chapitre, de Jean Petit, qui en 2001 déjà, avait thématisé ces concepts (en particulier son livre « L'immersion, une révolution ») étonne, le lecteur se demande où résident les nouveautés des recherches analysées.
Un autre chapitre de la première partie aborde très clairement les principales stratégies – au nombre de quatre - employées au sein des familles. La famille adopte une langue différente de celle de l'environnement, celle de l'un des parents par exemple (1) que M. Ikonomu qualifie justement de langue faible. Elle utilise la langue qui convient le mieux au thème abordé (notion de langue fonctionnelle (2). Elle a recours au changement de langue – qui existe sous différentes modalités (3). Enfin, elle utilise le principe de Grammont – Ronjat, une personne, une langue auquel Michaël Ikonomu préfère, sans doute par commodité, l'acronyme anglais OPOL (*one person, one language* (4). Il ne semble pas qu'il fasse de distinction entre les deux, mais il aurait pu expliquer le choix de l'acronyme.
L'auteur focalise sa recherche sur l'emploi de cette dernière approche et détaille les facteurs psychologiques et humains qui la rendent efficace dans le dialogue entre la mère ou le père et l'enfant et sur les facteurs sociolinguistiques : prestige de la langue et/ou fréquence sociale dans l'environnement.
Enfin, un chapitre est consacré à un concept moins connu des linguistes, la *Bindungsqualität* et les concepts qui la caractérisent : la relation sécurisée (*sichere Bindung*), la réponse sensible (*Feinfühligkeit*) et assurée (*Promptheit*) aux demandes de l'enfant, la présence réelle de l'adulte, le jeu avec l'enfant, la prise de risques etc. Michaël Ikonomu s'appuie sur les recherches récentes de psychologues, dont Karin et Klaus Grossmann (2011,2012, 2014).
La deuxième partie est consacrée à l'exploitation de l'enquête, à la fois dans ses données statistiques et dans ce qu'elle nous dit de l'éducation bilingue. Le but de l'auteur est de faire émerger une stratégie efficace, communicable aux parents désireux de transmettre leur langue dans un couple bilingue ou malgré la présence d'une langue majoritaire dans l'environnement familial.
Voyons ce qu'il en est.

1. Les données statistiques : soixante-cinq parents dont une majorité de mères (50), ont répondu à l'enquête. Selon les réponses recueillies, la réussite des garçons (85%) dépasse celle des filles. La réduction de l'échantillon (65), dont on ne sait pas selon quels paramètres scientifiques il a été constitué, empêche toute généralisation.
   Le questionnaire cible l'éducation reçue entre 0 et 6 ans, mais bien souvent les enfants concernés sont plus âgés. Les réponses des parents sont influencées par les devenirs ultérieurs.
2. En vue de l'exploitation du questionnaire, Michaël Ikonomu crée des catégories de réponses fondées sur le sexe du parent, celui de l'enfant et sur la réussite de l'éducation bilingue. S'il utilise ces catégories pour la synthèse des réponses, elles n'interviennent guère dans ses conclusions d'ensemble.

Ce sont les parents eux-mêmes qui qualifient les éducations bilingues de réussies ou de non-réussies. Michaël Ikonomu ne semble pas avoir donné de consignes pour les paramétrer et en garantir l'objectivité, de toute façon relative. De ce fait, les valeurs et interprétations de l'enquête sont tributaires de la subjectivité des réponses.

Le questionnaire comporte aussi des questions ouvertes. Deux ou trois tendances intéressantes s'en dégagent que M. Ikonomu thématise : les difficultés de l'accès à l'écrit dans la langue faible, l'aide des établissements scolaires, le recours aux aides extérieures et en particulier à l'école. L'attente des parents à l'égard de l'école étant forte, ces observations amènent à se demander si tous les parents ont effectivement pu scolariser dans des écoles à projet bi- et plurilingue.

3. Pour exploiter les enquêtes, Michäel Ikonomu procède à une combinaison de paramètres et des facteurs de réussite, afin de tracer en quelque sorte le profil de l'éducation bilingue réussie. Malheureusement pour lui, les principaux facteurs – mode d'intervention langagière ou *Redestil,* proximité et réaction de l'adulte (*Promptheit),* place des sentiments, sensibilité et jeu – se neutralisent. Il se trouve que la plupart des parents qui s'attachent à la réussite de leur projet éducatif, adoptent naturellement ce style de relation avec leur enfant. De plus, la faiblesse de l'échantillon – dont on ne connaît pas le niveau social et culturel de référence- n'autorise pas à généraliser les conclusions, surtout en ce qui concerne les échecs.

4. Michael Ikonomu attribue fort logiquement un rôle important au rôle d'appui des médias (film, télévision, vidéos) et des personnes extérieures ainsi qu'à l'immersion temporaire dans le milieu de la langue-cible. Mais il ne faut pas faire de ces apports éminemment positifs le monde unique dans lequel va évoluer l'enfant, au risque de réduire la part de ce qui ne concourt pas au but visé et d'appauvrir momentanément ce monde. D'autres questions se poseraient ici : comment équiper l'enfant pour qu'il soit confiant dans sa bilingualité en devenir ?

5. Ainsi, la tendance à opposer le concept autorité/ exigence à celui de permissivité comme facteurs soit de réussite soit d'échec est dangereuse, car ce sont des extrêmes et non des médianes dans l'éducation.

6. On sait actuellement que le locuteur bilingue utilise son arsenal linguistique en fonction de ses domaines d'activité, de son âge, des pays où il vit. La *résilience* linguistique existe, elle a été documentée (Lüdi et Py : Le parler bilingue, 2001). Le principe « une personne, une langue » est excellent, mais, comme le souligne M. Ikonomu, ne s'adapte pas à toutes les situations. Une analyse des pratiques des trois autres approches et de l'avenir des enfants bilingues serait de nature à éclairer et à rassurer les parents.

Ce livre pourrait intéresser à la fois les parents, les enseignants et les enseignants- chercheurs. Cependant, les conclusions auxquelles aboutit l'auteur sont trop peu assurées pour que les premiers puissent en faire leur livre de chevet. Les seconds estimeront peut-être, comme moi, que la recherche reste inachevée, que les conclusions sur le principe une personne/une langue sont insuffisamment étayées, à la fois au niveau de l'analyse de la littérature scientifique et au niveau de l'enquête menée et qu'elles gagneraient à être comparées à la validité des autres démarches de l'éducation bi- et plurilingue parentale, inscrites dans un projet de vie. En somme, un projet scientifique de cet ordre demanderait à être prolongé par des recherches complémentaires.- *Daniel Morgen*

WEIL Markus, **VANOTTI** Manuele (Hrsg, 2015) : *Weiterbildung und Mehrsprachigkeit. Formation continue et plurilinguisme. Further education and plurilingualism*. Fachhochschule Nordwestschweiz. Bern. hep, der bildungsverlag. 208 p. ISBN 978-3-0355-0237-4 CHF 35 F[1]

Edité par un éditeur bernois qui se dit « au service de la formation » et pourvu d'une jaquette élégante et d'une mise en pages attrayante, l'ouvrage trouve son origine dans la mise en pratique des décisions prises en vue de l'harmonisation de la scolarité (Concordat Harmos), ainsi que des nouveaux plan d'études/ Lehrplan (Lehrplan 21 - Norwestschweiz), plan d'études romand (PER), Piano di Studio (Tessin). Or, l'implantation du nouveau programme cadre dans les établissements scolaires doit absolument être soutenue par la formation continue des enseignants. L'ouvrage répond à ce besoin en décrivant la conception de cette formation continue et sa mise en œuvre à la Haute Ecole Pédagogique de la Suisse du Nord-Ouest (Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz).
Les mots clefs pour comprendre la suite sont donc : *Lehrplan 21*, *Harmos*, *Weiterbildung* et la *didactique intégrée du plurilinguisme (DIL)*.

1. La réforme de l'enseignement des langues

Dans un texte liminaire, disponible aussi sur Internet avec la table des matières[2], Markus Weil et Manuele Vanotti présentent le nouveau plan d'études (cf. ci-dessus), c'est-à-dire les orientations directrices fixées par la Conférence des Directeurs cantonaux de l'enseignement public (CDIP) et traduites en contenus précis par les cantons qui restent maîtres d'ouvrage.
Brigitta Gubler, Urs Oberthaler et Manuele Vanotti situent la réforme de l'enseignement en général et de l'enseignement linguistique en particulier dans le cadre du développement de l'idée européenne économique (CECA, Communauté économique européenne 1957, Traité de Maastricht 1993 etc.) et des mesures prises par l'Europe pour les langues, le CECLR en particulier ainsi que le concept de plurilinguisme fonctionnel (*funktionale Mehrsprachigkeit*). Cette démarche traduit, soit dit en passant, l'attachement des intellectuels et chercheurs suisses au travail fait au niveau de l'Union européenne.
Sur la base des accords fédéraux qui ont harmonisé la scolarité obligatoire, la CDIP a défini le modèle 3/5 d'enseignement des langues : la LV1 est introduite en 3e année de l'école élémentaire (ou 5e année primaire après 2 années d'école enfantine), la LV2 en 5e année élémentaire (ou 7e année primaire) De fait, l'application de ce modèle connaît des divergences, évoquées à plusieurs reprises (Manno p. 47 et 49, Freytag-Lauer p. 81 par ex.)
Enfin, Gubler, Oberthaler et Vanotti présentent la formation continue mise en place dans le site soleurois de la Fachhochschule Nordwestschweiz (Institut für Weiterbildung) fondée sur la réforme des langues et le développement des compétences didactiques plurilingues visées (pp.32-37) en respect avec la personnalité et les expériences des enseignants.

2. La didactique intégrée des langues (D.I.L)

Au centre des intérêts européens, cinq articles sur la didactique des langues. Ce sont aussi ceux qui s'inscrivent résolument dans la perspective des axes de l'ouvrage et du Cadre européen. Il s'y ajoute des propositions de Barbara Scheidegger sur la formation continue.

[1] soit à peu près le même montant en euros.
[2] https://www.academia.edu/12179015/Weiterbildung_und_Mehrsprachigkeit_Formation_continue_et_plurilinguisme_Further_education_and_plurilingualism

Le premier de ces textes s'adresse directement aux praticiens. Guiseppe Manno et Carine Greminger Schibli se refusent à employer les désignations de la pédagogique traditionnelle (LV1, LV2) et utilisent les termes de langue 1, langue 2, langue 3 (L1, L2, L3). L'article développe les bénéfices de la didactique intégrée des langues (D.I.L) et démontre avec brio, d'abord par la théorie, ensuite par l'analyse de la pratique, que l'apprentissage de la deuxième puis de la troisième langue profite de la maîtrise des langues déjà acquises. La connaissance d'éléments d'anglais, jointe aux savoirs notionnels et stratégiques acquis dans la L1, accélère l'apprentissage du français. De l'analyse d'une « concrétisation didactique » sur le thème de la fête se dégagent des conclusions passionnantes.
Les deux autres ouvrent des pistes pour la formation des maîtres, qui passe constamment par l'analyse des pratiques.
L'article cosigné par Audrey Freytag Lauer, Christine Le Pape Racine et Düri Meier rend compte de l'élaboration d'une formation calée sur les besoins de formation continue des enseignants chargés d'enseigner selon le dispositif nouveau 3/5. La démarche proposée est interdisciplinaire et applique les principes de la D.I.L en associant documents visuels, textes et outils divers (diagrammes, tableaux, cartes par ex.). Le travail porte sur des modules thématiques joliment appelés *îlots immersifs* : les savoirs et outils de la connaissance font partie de ces outils et favorisent l'immersion dans la L2, mais servent aussi de bouées pour éviter de boire la tasse. Après l'exposition du schéma de formation, les auteurs proposent des applications didactiques expérimentées dans des classes de 6e année et en analysent la mise en pratique dans deux domaines, la géographie et l'EPS.
Le 3e texte est celui d'Anemone Geiger-Jaillet et de Gérald Schlemminger : « Enseigner sa discipline dans une langue 2 (DEL2) : formation continue pour le secondaire 1 et 2 en Alsace ». Gérald Schlemminger est l'inventeur du concept D.E.L. (discipline enseignée en L2) et en présente l'intérêt scientifique. L'article commence, pour nos amis suisses, par le descriptif de l'enseignement des langues régionales en France et l'origine des voies d'enseignement bilingue en France. Mais, pour nous, l'intérêt spécial de cet article est de conceptualiser, à partir d'un Diplôme d'université (D.U.) construit à l'intention des professeurs des sections européennes et classes bilingues, la formation préconisée pour ces enseignants.
Ces trois articles sont de nature à répondre aux besoins de formation nouveaux nés de la création, par la Ministre de l'éducation nationale Najat Vallaud Belkacem, des modules E.P.I d'enseignement pratique interdisciplinaire dans le second degré et à en permettre l'adaptation à des modules bi- et plurilingues dans l'une des 8 thématiques indiquées par la Ministre.
On attendait plus du texte sur « Mehrsprachigkeit und Musik. Interdisziplinäre Weiterbildungskurse als Entwicklungslabor für Unterricht und Lehre" (Françoise Hänggi, Markus Cslovjecsek). Le thème est rarement traité et intéressera certainement les linguistes. Mais il ne fait qu'énoncer les activités possibles de dix champs d'action : rhythmic vocalisation, singing, body percussion, playing instruments, dancing and moving, exploring/ improvising/ composing, listening to music, painting/ writing and reading music, using ICT[1] […..] sans davantage les décrire…Centré leur expérimentation, il présente ensuite quatre sessions de formation continue et de mise en pratique avec des enseignants. Mais les répercussions sur la pratique dans les classes et ne sont pas évoquées : la théorisation ne s'appuie pas sur leur analyse.
De même, l'article de Stefan D. Keller, professeur d'anglais constitue une bonne théorisation

[1] D'après le contexte, ce pourrait être ce que nous appelons les TICE ! Les termes sont en anglais dans le texte, sans équivalent allemand.

de la pratique interdisciplinaire mise en œuvre dans deux au moins des trois articles de la première partie. Intitulé « Genre pedagogy as a tool for foreign language teaching to adults », il traite de la typologie des textes appliquée à la production d'écrits et analyse les spécificités des textes écrits dans d'autres langues. Keller formule l'hypothèse que, par l'analyse comparative de ces spécificités, les personnes en formation développeront leur aptitude à écrire en L2. Mais l'analyse comparative et contrastive proposée comme levier de perfectionnement est faiblement traitée. Ce texte reste un cours ex-cathedra qui ne permet pas au lecteur ou à la personne en formation de construire ses habilités textuelles. Il y a là sans doute un fossé culturel entre la recherche didactique européenne et la recherche suisse.

3. Zwischen Sprachen- und Weiterbildungsdidaktik

Le texte de Barbara Scheidegger (« Praxisbegleitung, ein innovatives Weiterbildungsformat ») fait le lien entre la recherche sur la pratique de nouvelles démarches dans l'enseignement des langues et les recherches du centre dédié à la formation continue. Constatant les nouveaux défis auxquels sont confrontés les enseignants dans l'application du modèle 3/5 pour remettre en cause leurs représentations et attitudes antérieures, B. Scheidegger propose un modèle de formation continue centré sur la *Praxisbegleitung*, l'accompagnement de la pratique. Fondée sur une expérimentation du modèle, les propositions sont directement transposables à la pratique de formation.

La contribution de Lynn Williams Leppich, qui a contribué à la réalisation des manuels d'anglais du projet *Passepartout*, est intéressante quand elle explique les critères observés lors de la réalisation des manuels, en particulier l'idée de réaliser un manuel intégrant langue, contenus et métalangue. Par contre, la confusion qu'elle fait entre *'plurilinguisme'* et utilisation indifférenciée de la L1 et de la L2 dans l'enseignement relève d'une définition erronée du concept. Il vaut mieux aller à l'essentiel, les manuels.

Schulterschluss zwischen Fach- und Mediendidaktik

Nicolas Fahrni („Vom Potenzial digitaler Medien für den Mehrsprachigkeitsunterricht. Konsequenzen für die Weiterbildung") aborde l'intégration des outils de l'informatique et de la communication dans l'enseignement des langues. Ce faisant, il tient à faire le point sur les outils technologiques disponibles, les solutions techniques pour la classe et les modes d'utilisation des outils dans la formation continue et à l'école. Il souligne la pertinence d'une intégration double (*blended learning*), par l'utilisation des outils informatiques dans l'enseignement plurilingue de langue et de contenus. En même temps, il propose d'appliquer la formation à distance à la formation continue. Mais les usagers de la formation sauront-ils en tirer profit ?

4. Les modèles évolutifs de l'Institut für Weiterbildung, Fachhochschule Nordwestschweiz

Le Centre de formation continue de la Haute Ecole pédagogique de la Suisse du Nord-Ouest publie ses recherches et expériences sur l'organisation d'enseignements universitaires dans une autre langue que les langues du pays. Ces dispositifs transférables intéresseront les universités et hautes écoles de statut universitaire qui montent des projets de ce type.

Il revient à Markus Weil, professeur et personne-ressources pour les établissements scolaires et les instituts de formation, de présenter, avec Patricia Pullin, les conclusions de son équipe sur l'organisation d'enseignements universitaires en anglais, langue de communication et lingua franca, à des publics multilingues et multinationaux d'étudiants et de personnes en formation dont l'anglais n'est pas la langue première (« Teaching in English in a non-English speaking environnment »). Les recommandations portent sur l'organisation des cours, sur la

prise en compte de la diversité des compétences et les aspects culturels, sur les aspects linguistiques et sur de nombreuses techniques d'animation linguistique comme le *buzz group*, le *micro-teaching* et le travail sur des vidéos.
En conclusion, l'ouvrage intéressera des publics universitaires différenciés qui se tourneront vers l'un des champs d'étude : la didactique plurilingue, le plan de réforme de la formation continue en présentiel et à distance.
La recherche pédagogique suisse a su comprendre les nouveaux enjeux de la formation des enseignants à la réforme des langues et au plurilinguisme. Mais le voisin alsacien constate avec tristesse que la Suisse se détourne du multilinguisme inscrit dans la Constitution – quatre langues nationales, trois langues officielles. L'italien, langue officielle, est de moins en moins mentionné et représenté. Et les plans d'étude perdent complètement de vue le romanche, langue nationale.- *Daniel Morgen.*

MORGEN Daniel, *Mémoires retrouvées. Des enseignants alsaciens en Bade, des enseignants badois en Alsace. Umschulung 1940-1945*. Colmar, Jérôme Do Bentzinger éd., 2014. 403 p. 28 €.

Bien connu des lecteurs des NCA, Daniel Morgen revient sur un sujet qu'il a abordé dans un ouvrage paru en 2008, en collaboration avec Meryem Bolatoglu et Gérald Schlemminger[1] ; il en reprend la définition de *Umschulung* comme « éducation, rééducation forcée ». Si cette « rééducation » a touché en Alsace, pendant l'annexion de fait, l'ensemble des fonctionnaires et employés des administrations publiques et d'Etat ainsi que ceux des banques et des Caisses d'épargne, D. Morgen étudie principalement celle qui affecte les enseignants, en particulier les instituteurs. A partir d'un corpus de témoignages et de documents d'archives (Archives départementales du Bas-Rhin et du Haut-Rhin, Archives municipales de Colmar, Staatliches Archiv Freiburg, General-Landesarchiv Karlsruhe, et archives locales), il cherche à reconstituer l'expérience vécue par le corps enseignant de 1940 à 1944 en Alsace.

L'ouvrage est composé de six parties, dont les deux premières rappellent le contexte de la période et la politique de nazification de l'Alsace en tant que territoire annexé, dont la population est qualifiée de *Volksdeutsch*. Viennent ensuite les trois parties centrales qui décrivent et analysent la *Umschulung*, l'assimilation des Alsaciens au cadre allemand et la vie quotidienne de ces enseignants alsaciens en Bade. Après la sixième partie qui traite du retour en Alsace française, l'ouvrage s'achève par un aperçu des relations entre l'Alsace et le Bade après-guerre. L'ouvrage est complété par 25 tableaux présentant des documents issus d'archives publiques ou privées et par des annexes comprenant un glossaire des termes allemands utilisés dans le texte. Est jointe la liste de 105 personnes dont le témoignage oral ou les archives sont cités, avec la mention de leur nom, date de naissance, adresse. En revanche, il manque un index des noms autres que ceux des témoins, qui permettrait de retrouver les occurrences d'acteurs tels le *Ministerialdirektor* Karl Gärtner ou le pédagogue Karl-Friedrich Probst, dont le rôle de premier plan est souligné à juste titre[2]. L'auteur fournit une matière

[1] Bolatoglu Meryem, Morgen Daniel, Schlemminger Gérald, *Umschulung et réintégration. Parcours d'instituteurs alsaciens : de la reconversion obligatoire au retour dans l'éducation nationale*. Colmar, Strasbourg, Jérôme Do Bentzinger éditeur, 2008.
[2] On trouvera des informations sur K. Gärtner et une étude historique d'ensemble dans un ouvrage que D. Morgen signale dans une postface et dont il souligne avec raison l'intérêt : Konrad Krimm (Hg.) : *NS-Kulturpolitik und Gesellschaft am Oberrhein 1940-1945*. Jan Thorbecke, Oberrheinische Studien Bd. 27, 2013. Wolfram Hauer traite de la transformation du système éducatif en Alsace sous le titre

documentaire riche susceptible de servir à d'autres recherches, car l'histoire de l'annexion n'est pas achevée, comme il le signale lui-même à plusieurs reprises. On pense en particulier aux enseignants du secondaire, aux fonctionnaires d'autres corps, ou aux enseignants badois en Alsace, tous sujets abordés dans l'ouvrage, mais de façon marginale. Conformément au titre, insistant sur les « mémoires retrouvées », l'auteur cherche à saisir la mémoire vive, au moment où la génération qui la porte s'éteint et où l'archive prend le relais.

Rappelons en quoi consiste cette opération de *Umschulung*. Les enseignants alsaciens se virent imposer des stages spécifiques, selon qu' en 1940 ils étaient en fonction, élèves à l'Ecole normale, en formation, élèves dans l'enseignement primaire supérieur ou au lycée : *Umschulungslehrgang* pour les enseignants titulaires, *Sonderlehrgang* ou *Sonderkurs* pour les jeunes enseignants en cours de formation, *Lehrerbildungsanstalt* (établissement de formation d'instituteurs) pour les élèves sortant de l'école. Ces formations, de durée variable (du stage de quelques semaines au cycle long de 5 ans pour les élèves issus de l'école primaire), organisées avec une grande autonomie d'action par Karl Gärtner, en tant que *der Beauftragte für die Umschulung der elsässischen Lehrerschaft* au sein de l'administration civile de l'Alsace, avaient lieu dans dix centres en Bade, et pour la formation idéologique dans les *Gauschulen*, à quoi s'ajoutaient pour les enseignantes mariées des formations organisées sur le territoire alsacien. Le cadre scolaire lui-même avait été aligné dès l'été 1940 sur le système allemand à tous points de vue : organisation de l'année, des cursus, des contenus, manuels, examens, etc.. L'Alsace et le Bade appartenant au même *Gau Oberrhein* dirigé par le *Gauleiter* Wagner et relevant de la même administration siégeant à Karlsruhe, pendant que les enseignants alsaciens étaient soumis outre-Rhin à un reformatage culturel, pédagogique et mental, ils étaient remplacés par des enseignants badois notoirement convaincus de l'idéologie nazie. C'est à construire autour de ces éléments factuels le récit, quasiment au quotidien, de ce qu'ont vécu les enseignants alsaciens concernés (plus de 3500 selon son estimation), que s'attache D. Morgen, en prenant en compte leurs impressions, leurs représentations, bref, leur subjectivité.

Une partie de la matière traitée ici est connue ; le système éducatif allemand de l'époque nazie a fait l'objet d'une abondante littérature, concernant ses contenus, ses méthodes d'embrigadement aussi bien que l'exercice de la profession enseignante et la condition scolaire. Appliqué à l'Alsace annexée, sa dimension idéologique est d'une nature particulière, puisqu'il s'agissait de « mettre au pas » une population qui n'était pas convaincue d'appartenir au *Volk* allemand, et dont la loyauté à l'égard du *Führer* n'était pas garantie. Il fallut donc mettre en place un système ad hoc, destiné à faire des enseignants alsaciens des éducateurs fiables du système national-socialiste. Car il s'agissait bien de faire d'eux des enseignants de l'Etat nazi, avec lever des couleurs, salut hitlérien, « Heil Hitler », enseignement raciste dès la *Lesefibel* et à travers toutes les matières scolaires.

La reconstitution de cet épisode d'histoire alsacienne jusqu'aux années d'après-guerre s'effectue ici, pour l'essentiel, par les témoignages. Il est dans la nature de la collecte de souvenirs que leur restitution par le collecteur soit marquée d'empathie ; le lecteur ne s'étonnera donc pas de voir D. Morgen reprendre à son compte, ou du moins ne pas mettre à distance, certaines impressions des témoins. La notion d' « avant-garde » à propos du

---

« Das Elsaß als 'Erziehungsproblem'. Zur Umgestaltung des Schulwesens und der Lehrerbildung jenseits des Rheins nach badischem Vorbild (1940-1945) », p. 161-260. Signalons également l'article de Marie-Claire Vitoux, p. 367-375 : « La société alsacienne face à la nazification : ce qu'en dit le journal de Marie-Joseph Bopp (1940-1944). », ainsi que celui de Bernadette Schnitzler, p. 261-289 : « 1942. Elsässische Geschichte im Dienst der Nazipropagande : Die *Geschichtserziehungsaktion* und die Ausstellung *2000 Jahre Kampf am Rhein*».

programme linguistique de Probst aurait justifié un développement plus étayé ; l'accent mis sur la modernité des méthodes actives (p. 190-191) en les isolant des contenus, qui sont abordés dans les pages suivantes, suppose que « la méthode » existait en soi, alors que tout enseignement devait être un outil idéologique au service du Führer. Le jugement de valeur sur la « supériorité » de la pédagogie allemande fait regretter qu'à cet endroit l'auteur n'ait pas changé d'échelle pour soumettre les témoignages à une analyse critique. Si la représentation des instituteurs alsaciens est justifiée par la comparaison avec leur propre formation dans le système français et à l'E.N., cela implique que celui-ci était pour le moins défectueux, vieillot. Est-ce ainsi qu'il faut l'interpréter ? Les aspects les moins connus du grand public concernent l'après 1945 : la réintégration dans l'Education nationale, la validation des services en Allemagne. Ces points sont traités selon le principe qui guide l'ensemble de l'ouvrage, privilégiant le témoignage et l'expérience vécue.

Dans son compte rendu de l'ouvrage, le journal *L'Alsace* (15/3/14) parle de « Malgré-nous alsaciens de l'enseignement », mettant ainsi l'accent sur la contrainte exercée sur les enseignants dans la tentative de nazification de l'Alsace. Mais si c'est bien là le thème central de l'ouvrage, l'auteur a évité les outrances de la victimisation, sans pour autant ignorer les problèmes, voire les drames, vécus par les enseignants alsaciens.-*Monique Mombert, Université de Strasbourg.*

AMMON Ulrich (2015) *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Walter de Gruyter GmbH, Berlin/München/Boston. ISBN: 978-3-11-019298-8 ; 79 €, 1295 p.

Cet ouvrage est la dernière monographie publiée par Ulrich Ammon, professeur émérite à l'Université de Duisbourg. Il ne s'agit pas d'une simple réactualisation de son ouvrage de 1991, qui faisait à l'époque 653 pages[1] , mais du Meisterwerk au sens de grand-œuvre du maître. Le livre, qui a le format (et le poids !) d'un dictionnaire *Petit Larousse*, présente tous les résultats de la recherche sur les variétés et la diffusion de la langue allemande dans le monde — ses propres titres occupent 5 pages dans la bibliographie—, tout ce qui a été publié de significatif sur le sujet (bibliographie de 120 pages…), mais également les interrogations possibles sur les développements récents. Il ne s'agit pas simplement de résultats et de compilation, les interrogations et pistes de méditation sont nombreuses, et il n'est pas de chapitre qui n'augure de recherches complémentaires à mener. Quelques coquilles, surprenantes chez un éditeur scientifique de la réputation de de Gruyter, touchent les langues autres que l'allemand ou l'anglais, comme le français avec le mot "Alcasien" pour "Alsacien" (312). Mais la perfection n'est pas de monde, et le foisonnement des idées comme l'immensité des informations compensent largement ces rares défauts formels. Quelques indications sur les annexes en donneront une idée : 120 pages de bibliographie, disions-nous, mais aussi 20 pages d'index, permettant de rechercher des variétés germaniques (Afrikaans), des données comptables (Buchexport aus Deutschland), les germanistiques de l'allemand langue étrangère dans divers pays, en passant par des concepts spécialisés comme la glottotomie (tendance à créer de nouvelles langues par étiquetage d'une variété) jusqu'au Traité de Versailles ou aux index de citations des scientifiques. On relève plus d'une centaine de tableaux chiffrés ou courbes de tendances pour les évolutions d'effectif de locuteurs.

[1] et dont les *Nouveaux Cahiers d'Allemand* avaient rendu compte dans leur n° de 1996/1(mars), p. 115.

Un compte-rendu qui ne veut pas atteindre des proportions aussi gigantesques que l'ouvrage dont il réfère se doit de tailler dans le vif des 12 chapitres. Le propos de chacun sera résumé en quelques phrases, et cherchera à indiquer en fonction des thèmes, ici l'avancée des connaissances ou de la réflexion, là la difficulté à déterminer la direction que prennent les évolutions linguistiques.

Le chapitre A s'intitule "Die deutsche Sprache im Spannungsfeld nationaler Interessen und globaler Kommunikation: Begriffserklärungen und Theorieansäzte"(1-106) : sa "petite" centaine de pages tourne autour du paradoxe qui mène à la concurrence allemand-anglais dans la conservation et la diffusion de l'allemand dans le monde. D'un côté, toute communauté linguistique, donc la communauté germanophone également, a des intérêts humains, économiques, politiques et symboliques à ce que sa langue ait une portée internationale. De l'autre, la limitation humaine naturelle (cognitive, temporelle et financière) empêche l'apprentissage de multiples langues par tous les individus exhaustivement. Dans un monde globalisé où les contacts avec des locuteurs d'autres langues deviennent de plus en plus "court-termistes", le rendement offert par l'apprentissage de l'anglais dominant du XX° siècle comme fréquent plus petit dénominateur commun de rencontres inter-langues est alors supérieur à celui du chinois mandarin, du français ou de l'allemand. La façon dont l'allemand peut se positionner dans ce dilemme est l'enjeu de l'ouvrage. Les linguistes seront intéressé/e/s par la remise en question radicale de la plupart des modèles de rapports langagiers internationaux récents : la linguasphère de Dalby repose sur l'image traditionnelle des relations entre les langues comme celles d'un organisme, ce qu'elles ne sont pas (64-65), le baromètre de Calvet est un modèle biaisé par une attitude négative envers certaines langues supercentrales (65-67), et le modèle de de Swaan, qui s'efforce d'objectiviser un potentiel communicatif (*Q-Value*) qui traduirait l'attractivité des langues, repose sur des données aléatoires (71-72). Il semble donc que, dans l'état actuel des recherches, il n'y ait pas de réponse scientifique à la question de LA langue à apprendre.

Le chapitre B, d'une cinquantaine de pages, porte le titre "Deutsche Sprache, deutsches Sprachgebiet: Was dazu gehört und was nicht, und die Frage einer deutschen Ethnie" (107-158). Il éclaire les motifs qui ont fait retenir ou non telle variété langagière d'origine germanique pour l'étude. Définir l'allemand comme un ensemble complexe de variétés ne résoud pas le problème de savoir ce qu'il regroupe, surtout à une époque contemporaine qui dissocie les variétés qui ont connu des destins historiques différents de l'allemand. C'est ainsi que U. Ammon refuse de considérer comme langues différentes l'autrichien ("Österreichich"), le bas-allemand ("Niederdeutsch") ou les variétés du Brésil apportés par les immigrants du XIX° comme le "Pomerisch" ou "Hunsrückisch". La page 141 attribue la glottotomie contemporaine à une bien-pensance européenne désireuse d'offrir l'émancipation identitaire à des variétés minoritaires, qui serait par contrecoup co-responsable involontaire du développement accru de l'anglais comme moyen de communication international. Ce phénomène de développement compensatoire de l'anglais a une plausibilité à l'échelle du continent africain avec ses familles de langues fort différentes, mais ne semble pas vraisemblable à la recenceuse pour les variétés germaniques, dont l'allemand standard constitue bien le plus facile dénominateur commun.

Le chapitre C d'une quarantaine de pages traite sous le titre "Sprecherzahl und ökonomische Stärke von Deutsch" (159-197) les deux principaux facteurs qui déterminent l'internationalité d'une langue, car le nombre de locuteurs n'y suffit pas en raison de la faible quantité de

situations communicatives internationales dans lesquelles sont impliquées certaines communautés linguistiques : U. Ammon donne l'exemple du bengali avec ses 200 millions de locuteurs, mais qui rayonne peu dans la communication planétaire. La puissance économique est ainsi rajoutée aux analyses en ce qu'elle est un vecteur d'échanges, donc de communication. La langue allemande dispose d'un effectif de locuteurs (LM, LS et LE) compris entre 144 et 250 millions de fort potentiel économique à la surface de la planète (179). La très forte variation de l'estimation dépend d'une part de la fiabilité des recensements, parfois de leur existence — la République fédérale d'Allemagne n'a par exemple pas posé de question sur les langues dans son dernier recensement en 2011, malgré l'intérêt que cela aurait présenté pour les politiques sociales—, et du caractère objectif ou seulement déclaratif, qui fait que les Eurobaromètres de la Commission européenne sur les langues, reposant sur des auto-estimations et déclarations individuelles, font naître quelques réserves. Le poids économique des pays germanophones dans les échanges mondiaux placerait l'allemand à la quatrième position de l'attractivité langagière. Mais l'auteur nuance lui-même ce classement en constatant que la poursuite mécanique des tendances actuelles ferait du chinois la prochaine langue internationale du XXI° siècle, s'il suffisait de multiplier le nombre de locuteurs par le poids économique : les domaines d'emploi vont se révéler avoir une importance supérieure, comme le montreront les chapitres de F à L.

Le chapitre D, de 55 pages, s'intitule "Deutsch als staatliche Amtssprache" (199-254), et passe en revue les pays dans lesquels l'allemand est langue officielle ou co-officielle, soit dans l'ordre RFA, Autriche, Liechtenstein, Suisse, Luxembourg pour les pays qui reconnaissent l'usage de l'allemand au niveau national, puis la Belgique et l'Italie pour les pays qui donnent un statut régional officiel à l'allemand, avec la communauté germanophone de Belgique centrée à Eupen (partie nord) et Saint Vith (partie sud), et la province autonome de Bozen-Tyrol du Sud pour l'Italie. Un statut officiel est évidemment un puissant facteur d'utilisation, de conservation ou de diffusion d'une langue. Sous cet aspect, la langue allemande connaît une limitation géographique au continent européen, contrairement aux langues des anciennes—et durables— puissances coloniales que sont la Grande-Bretagne (anglais présent sur les 5 continents), la France (français présent sur 4 continents) ou le portugais et l'espagnol présents tous deux sur trois continents.

Le chapitre E "Deutsch als Minderheitssprache, aber nicht staatliche Amtssprache" (255-406) présente la suite logique du chapitre D, les pays dans lesquels l'allemand est langue de minorité, parfois numériquement importante, mais sans s'être vue reconnu de statut national ou régional. La liste comprend 42 Etats, de l'Argentine au Venezuela en passant par la France, la Namibie ou le Tadschikistan. Sont présentés d'abord de façon générale les deux facteurs favorisant la conservation de l'allemand comme langue de minorité (langue internationale et soutien potentiel des pays germanophones), puis les 5 traits négatifs/menant à sa disparition progressive (bi- ou plurilinguisme, caractère diglossique, habitat dispersé, persécutions ethniques, abandon de la variété privée non-standard au profit de l'allemand standard LV. Ces facteurs ne sont cependant pas repris de façon systématique pour les minorités géographiques détaillées (Danemark, France, Pologne, Tchéquie, Hongrie, Roumanie, Russie, Namibie, Brésil, USA), sans doute en raison du caractère politique parfois délicat des analyses. La description réalise par exemple pour la France (Alsace-Lorraine germanophone) un équilibre fragile entre les contraintes historiques, la loyauté nationale, l'intérêt économique, et la difficulté d'un tri ou quadri-linguisme comportant français,

alsacien, allemand standard et anglais. Le chapitre se termine de façon amusante par le phénomène nouveau des colonies de retraité/e/s, qui recréent en Turquie ou Espagne des espaces dans lesquels l'allemand est langue d'usage public.

F, "Deutsch in der internationalen Wirtschaftskommunikation" (407-518), fait plus d'une centaine pages, signe de l'importance des motivations économiques à utiliser et apprendre les langues. Même si une partie importante du chapitre est consacrée au choix des langues en fonction de la situation (acheteur/client, langue dominante/langue minorisée, connaissances quasi natives versus faible maîtrise linguistique), et que les réflexions de l'auteur sur ce choix parfois cornélien sont intéressantes et sensibles, les entreprises semblent agir en dehors de toute considération sociolinguistique ou éthico-équitable. Le facteur économique remporte largement l'avantage sur le facteur linguistique, mais ce qui est bon pour l'économie est parfois/souvent mauvais pour la langue à moyen et long terme (455) : cela s'observe pour les profits que les firmes anglo-saxonnes retirent de la domination de l'anglais dans les échanges économiques mondiaux, qui distordent la concurrence entre les produits, et les langues, ou dans le souhait des exportateurs allemands de s'adapter aux langues de leurs clients, même si cela nuit à l'internationalité de l'allemand. L'attente du milieu économique allemand mène à des estimations de connaissances en anglais qui ne correspondent pas à la réalité de la maîtrise linguistique des employés (489), mais à l'image qu'ils veulent donner d'eux à l'embauche ou dans leur contexte professionnel. Un problème analogue se poste avec le positionnement des firmes allemandes, qui se veulent *Global Players*. Il n'y a apparemment guère que pour l'automobile qu'il soit "chic de parler allemand"[1], et des firmes comme VW (*Golf. Das Auto*, 510) ou Porsche (492) jouent au moins partiellement la carte linguistique de l'allemand.

Avec presque deux cents pages, le chapitre G "Deutsch in der internationalen Wissenschaftskommunikation" (519-698), témoigne de l'intérêt de l'auteur pour la déclinaison du sujet dans son propre milieu professionnel. L'allemand langue de communication scientifique est passé en l'espace d'un siècle d'une langue à statut mondial (chimie, physique, médecine, sociologie) à une langue de communication restreinte à ce qu'il appelle des "Nischenfächer" : la responsabilité en revient non seulement à la catastrophe du III° Reich et de la fuite (ou mort) des cerveaux, mais aussi à la domination étatsunienne sur le monde d'après la deuxième guerre mondiale. Le remplacement de l'allemand dans la communication scientifique par l'anglais est presque total pour les sciences exactes ou appliquées (informatique, économie), et partiel pour les sciences sociales comme la sociologie. C'est dans les sciences humaines que l'allemand "résiste" le mieux, avec ces matières-orchidées de la langue allemande que seraient la philosophie, l'histoire (notamment l'archéologie), la théologie ou les philologies, phénomène qu'Ulrich Ammon attribue entre autres à la fonction heuristique de la langue dans la création de connaissance (591). Une sous-partie est consacrée aux cursus en langue anglaise sur le sol germanophone, les ESG (Englischsprachige Studiengänge), et l'on y apprend avec étonnement que les étudiant/e/s étrangers qu'ils sont censés attirer y obtiennent de piètres résultats, avec un taux d'échec de 50 % environ (635). Enfin, les deux dernières sous-parties voient (à tort aux yeux de la recenceuse) la baisse des parts de marché de la publication scientifique allemande résulter d'une stagnation scientifique dans les pays germanophones. L'attractivité dûe au fait que les USA préfèrent "acheter" les cerveaux à l'étranger plutôt que les former chez eux démontrerait

[1] allusion au slogan longtemps utilisé en Alsace "C'est chic de parler français".

au contraire que l'Europe dans son ensemble n'a pas de si mauvais résultats en "Economie de la connaissance". Mais l'hégémonie anglaise en matière de publication[1], l'évaluation internationale avec ses *ranking*s représentent un handicap pour les scientifiques non-anglophones, qui doivent partager leur temps, leur énergie et leur argent entre la recherche et le maniement perfectionné d'une langue pourtant périphérique à leur recherche : faire réviser par une officine spécialisée un article écrit en anglais véhiculaire de façon à ce qu'il ait l'air écrit en anglo-américain coûte entre 60 et 80 euros la page ! (664).

Avec H, "Deutsch in der Diplomatie und in der Europäischen Union (EU)," 699-832, c'est à nouveau un sujet favori de l'auteur qui est traité en plus de cent pages. Contrairement au français depuis plusieurs siècles, l'allemand n'a pas de tradition diplomatique. Il a cependant aujourd'hui le rang de "langue documentée" aux Nations-Unies depuis 1945, ou de langue de travail au Conseil de l'Europe. A l'intérieur de l'Union Européenne, la multiplicité des langues reconnues (y compris l'irlandais et le maltais) est propre à satisfaire les besoins de reconnaissance symbolique ou identitaire de chaque Etat, mais pousse dans la pratique vers l'anglais comme plus petit dénominateur commun. L'intérêt d'une langue commune à l'Europe, qui ne pourrait être que l'anglais pour l'auteur, est discuté sur une cinquantaine de pages et entraîne assez loin de l'allemand, même si sont évoqués quelques épisodes de résistance des instances gouvernementales de la RFA : le parlement allemand (Bundestag) renvoie parfois à la Commission Européenne une partie des documents qui lui sont fournis en anglais (795), ou bien le ministère des Affaires Etrangères (Auslandsamt) conseille l'emploi de l'allemand à ses diplomates à l'étranger "mit Gesprächspartnern, die gut Deutsch sprechen oder gegenüber einem Publikum, das Deutsch versteht" (p. 812), truisme pour un germaniste, mais apparemment pas pour un politique.

Le chapitre I sur le tourisme "Die deutsche Sprache im internationalen Tourismus" est plus léger aux deux sens du terme, seulement une cinquantaine de pages (833-868), qui montrent des interactions positives entre langue et voyages à l'étranger. D'une part, les voyages en pays germanophones représentent une motivation centrale à apprendre la langue chez les étudiant/e/s ou apprenants de cours de langue allemande à l'étranger (85 % p. ex. pour des jeunes Australien/ne/s, 843), d'autre part, les destinations de touristes germanophones — dans l'ordre Espagne, Italie, Turquie et France— montrent une bonne propension à leur accueil linguistique. L'île de Majorque en est une excellente illustration avec ses sites d'information à version allemande, une presse locale en langue allemande pendant l'été et un *paysage linguistique* si bien adapté aux touristes germanophones qu'un bar se voit amené à afficher en langue allemande : "Hier spricht man auch Spanisch" (859). La variété produite dans les interactions entre habitants/commerçants locaux et voyageurs est un "allemand touristique", de type "Nein, thank you, wirklich nix, ich nix brauchen!" (réponse d'une germanophone à un vendeur ambulant au Maroc, 867), mais elle prend sa place en tant que "Kontaktdeutsch" dans les variétés de la langue à la surface du globe.

Le chapitre J "Deutsch in Medien und Sprachkunst außerhalb des deutschen Sprachgebiets" a une taille un peu supérieure (869-944) en étant moins riant. Il distingue l'évolution suivant les supports médiatiques. L'exportation de presse écrite germanophone connaît une érosion faible

[1] Winfried Thielmann évoque même une interdiction de références bibliographiques dans d'autres langues que l'anglais chez certains éditeurs : cf. "Stellungnahmen des ADAWIS zu dem Buch *Abschied von Mutter Sprache* von K.-H. Göttert", p. 5 à lire à la rubrique Stellungnahmen des ADAWIS sur le site www.adawis.de

et régulière, avec quelques fléchissements spectaculaires : la GB et la Russie importent en 2012 quatre fois moins de presse que dix ans auparavant (875). Des journaux et périodiques sont produits en langue allemande dans des pays où vivent des minorités germanophones, de l'Italie au Danemark en passant par la Hongrie, mais ils sont d'audience faible, locale et régressante. La *Deutsche Welle* continue à produire des émissions à destination de l'étranger, alors que la réciprocité a baissé : RFI (Radio France Internationale) par exemple n'émet plus en allemand. Sur la toile en revanche, l'allemand se porte bien : il est la troisième langue utilisée après l'anglais et le russe, mais avant l'espagnol ou le français. L'allemand est également très présent sur Facebook. La littérature allemande, examinée dans le sous-chapitre "Sprachkunst", montre des résultats contrastés suivant les pays, mais une bonne santé en France (917), surtout si l'on additionne les œuvres parues en original allemand et les traductions en français, qui contribueront également à la santé économique du secteur "publication". La musique vocale présente, elle, deux faces contraires : à un marché musical moderne très fortement anglicisé (rock), et dans lequel les paroles en allemand ne sont plus guère portées que par des Heino, répondent les quelques cinq cents chorales de langue allemande répertoriées à la surface du globe, qui chantent et produisent du Bach, Haendel ou Mozart : 170 en sont dénombrées par exemple aux USA.

Dans le chapitre K "Deutsch als Fremdsprache (DaF) außerhalb des deutschen Amtssprachgebiets", (945-1068), soit 120 pages, on trouvera aussi bien des considérations générales sur ce qui fait ou non la prospérité du DaF, qu'une série de micro-études sur l'allemand DaF dans un certain nombre de pays, dont la France (995-998), par l'étude de laquelle Ammon commence. La situation française est celle d'un quasi-monopole de l'anglais dans le primaire, et d'une chute drastique des effectifs d'apprenants de l'allemand dans le secondaire jusqu'en 2005, suivie d'une stabilisation. Dans le supérieur, la germanistique traditionelle (avec beaucoup de littérature et culture) souffre de désaffection, tandis que se développent les cursus appliqués type LEA ou les bi-cursus, ce qui pourrait être signe que la motivation instrumentale (utilité professionnelle de l'allemand) commence "à prendre" dans un pays qui montrait jusqu'à présent surtout une motivation-plaisir à apprendre les langues (secondes… OSM). Cette interprétation s'accrédite de ce que les cours de (seule) langue allemande, en Instituts Goethe, à l'université ou dans des formations privées prospèrent en France. La recenceuse considère qu'il serait effectivement grand temps que les bons débouchés professionnels pour les diplômés parlant allemand, chiffres sur lesquels l'ADEAF communique depuis des années, trouvent l'oreille du grand public. Ce serait d'autant plus logique que les contacts économiques — excessivement importants entre la France et la RFA— font partie des 15 facteurs influençant l'apprentissage de l'allemand qu'étudie l'auteur dans la dernière sous-partie du chapitre. On relèvera avec intérêt parmi les facteurs d'influence négative le manque d'enseignant/e/s d'allemand en France, attribué expressément par U. Ammon à la "verhältnismäßig schlechte Bezahlung der Lehrer" (1607), qui mène les germanistes à d'autres professions plus lucratives que l'enseignement[1]. Les autres micro-études de l'enseignement de l'allemand langue étrangère montrent des pays dans lesquels le DaF se porte bien (Pologne, Turquie, Egypte ou Chine), moyennement (Italie, Russie, USA, Brésil, Inde, Australie) ou mal comme en Grande-Bretagne, Afrique du Sud ou Japon. Les deux facteurs qui reviennent comme explication pour ces divergences sont d'une part

[1] C'était déjà une piste de réflexion de la journée organisée par le GI de Lyon le 24/01/2014 "Professeur d'allemand : profession d'avenir", dont avaient référé les *Nouveaux Cahiers d'Allemand* dans le numéro 2014/1, 103-109. La question salariale y est évoquée pages 105, 106 et 108.

l'anglophonie ou anglophilie du pays, d'autre part la présence ou non d'une motivation instrumentale à apprendre l'allemand.

Le titre du dernier chapitre (L) "Politik der Förderung der deutschen Sprache in der Welt" (1069-1154), cherche à résoudre par le terme "Förderung" la difficulté politique ou éthique d'étiqueter le soutien d'un Etat à sa langue. S'agit-il de la diffuser (Sprachverbreitung), auquel cas l'expansionnisme peut avoir une couleur impérialiste, ou de la maintenir à l'étranger (Spracherehalt/ung), ce qui peut être vu —favorablement—comme une forme de solidarité envers des minorités demandant des droits linguistiques ? La RFA, dont l'auteur s'occupe principalement au cours de ces 90 pages, a globalement fait preuve de peu de militantisme linguistique après 1949, dans son souci de se démarquer d'un passé sombre et de ne pas répéter les erreurs documentées pour la période nazie. Ce positionnement partagé consensuellement par tous les gouvernements et les partis depuis un demi-siècle entraîne a une conscience insuffisante du rôle omniprésent de la langue dans toutes les activités du ministère des Affaires Etrangères. Par ailleurs, tous les gouvernements ont toujours donné et donnent toujours la priorité aux succès politiques et économiques sur les succès linguistiques. Enfin, la multiplicité des organes, ressorts, commissions ou institutions, périodiquement réorganisées — la page 1102 rappelle les évolutions du *GI* et d'I*nter Nationes*, la naissance du *Sprachrat,* et un dernier avatar sous la forme du *Netzwerk Deutsch*— montre une complexité et un entrecroisement qui fait douter de la possibilité d'une forte efficacité sans même que l'auteur n'insiste sur ce risque. Peut-être est-ce un souhait inavoué de trouver ailleurs des modèles de politiques fermes et efficientes qui fait terminer ce chapitre par un tour d'horizon de politiques linguistiques extérieures d'Etats qui vont de la France à la Chine. Il est cependant bizarre que la dernière phrase du livre verbalise les succès probables de l'Institut Confucius à promouvoir l'apprentissage du chinois dans le monde, en second après l'hégémonie confirmé de l'anglais, et ne revienne plus à l'allemand.

Il est tout aussi difficile de proposer une conclusion à un ouvrage aussi gros et riche que de prétendre en avoir fait une recension homogène : peut-être est-ce d'ailleurs la raison pour laquelle l'auteur lui-même ne se risque pas à une conclusion classique … Nous proposerons donc seulement quelques commentaires de lecture.

* Les approfondissements de concepts, éclaircissements de définitions ont leurs bons comme leurs mauvais côtés : du bon côté, on peut commencer n'importe quel chapitre ou de l'ouvrage lui-même sans rien connaître de l'antériorité de la problématique, et découvrir tout ce qui est nécessaire à la compréhension, ou même à l'interprétation personnelle des tableaux ou chiffres exposés, pour laquelle sont fournis tous les éléments pour retracer l'argumentation de l'auteur ou s'en faire une autre. Du mauvais côté, cela alourdit évidemment les chapitres, et la recherche terminologique n'est pas toujours convaincante : la notion de l'allemand comme phénomène *transgrediens* (1173-1174) m'a paru par exemple une complication inutile.

* On louera la sérénité et le réalisme de l'auteur malgré la complexité du sujet, particulièrement quand les collègues en recherche tendent à oublier la vraisemblance humaine au profit de la beauté d'une théorie globale ou de la croyance en la parole politique. Ses réserves sont faites sans amertume ni prosélytisme, alors que sa position personnelle est favorable au rôle international de l'allemand.

* Les chiffres ne sont malheureusement pas toujours d'une extrême fraîcheur. Il est évidemment impossible d'avoir à l'instant T de la rédaction de l'ouvrage, sans doute les années 2013 et 2014, les chiffres de l'année précédente (donc 2012) de par exemple : les

élèves du secondaire apprenant l'allemand en Turquie ; le nombre d'exemplaires annuels des journaux/périodiques de langue allemande aux USA ; la réponse des éditeurs allemands aux langues de publication les plus importantes ; ou l'usage langagier de firmes allemandes en Estonie. Mais les situations peuvent changer en l'espace de quelques années, en fonction de telle réforme scolaire[1] ou de tel évènement culturel ou politique : la coupe du monde de football en Allemagne en 2006 avait déclenché une remontée spectaculaire de l'apprentissage de l'allemand dans divers pays d'Europe. Des données un peu anciennes ne refléteront alors pas fidèlement une situation sur laquelle s'appuient cependant les projections, comme lorsque les statistiques internationales de traduction de l'UNESCO, qui s'arrêtent en 1982, donnent la quatrième place à la littérature germanophone pour les littératures traduites (924-925) .

* Par ailleurs, et en toute conscience de ce que l'auteur ne peut traiter un matériau planétaire seul, et en lui reconnaissant le mérite de s'être aidé de tout un réseau de germanistes, qu'il réfère scrupuleusement pour les indications qu'il/elle/s lui ont transmis, certaine analyses de la situation reposent, dans des pays aux données d'accès difficile, sur le jugement largement intuitif des informateurs, quand ce n'est pas sur leur militantisme, peut-être inconscient et involontaire, mais qui peut contribuer à fausser l'impression d'ensemble. Cela peut être vrai pour certaines présentations positives : la recenceuse est par exemple loin de partager l'analyse favorable de la conservation linguistique chez les Germano-Brésiliens du Sud "Dagegen haben in den vier bevorzugten brasilianischen Bundesstaaten, auf die sich die folgenden Ausführungen konzentrieren, viele ihr Deutsch zumindest teilweise erhalten" (372). C'est vrai aussi pour certains axiomes négatifs, "au doigt mouillé", comme quoi il n'y aurait plus lieu de lutter contre l'utilisation de l'anglais au lieu de l'allemand dans tel ou tel domaine.

* A ce propos, je ne cache pas que je me suis agacée de rencontrer trop fréquemment le lieu commun de l'anglais inéluctable, dans la lignée du slogan de l'Institut Goethe "Englisch ist ein Muss, Deutsch ein Plus", que je n'apprécie guère. Le/la germaniste se retrouve alors en tant qu'enseignant et "représentant de commerce" de l'allemand dans le rôle d'un concessionnaire automobile qui dirait à son client : "Bien sûr, une Mercedes est incomparablement plus utile, sûre, durable, etc.…, mais je vous conseille de m'acheter une Opel". S'agit-il de bien-pensance chez l'auteur que de ne pas sembler en concurrence avec cette autre langue, en lui cédant la priorité par crainte de se voir accuser de nationalisme linguistique ? Car les études rassemblées ou menées par l'auteur montrent que l'anglais est le meilleur ennemi de l'allemand dans l'apprentissage des langues. Le constater et l'expliquer est une chose, le rationaliser longuement en est une autre.

Mis à part ces quelques réserves, inévitables vu la dimension encyclopédique du volume, le lecteur/la lectrice trouve l'essentiel des données, les interprétations possibles, et leurs réserves pour les trois grands domaines suivants :

les locuteurs de l'allemand dans le monde, en variété standard, minoritaire, ou langue étrangère ;

les domaines politiques, économiques, culturels, scientifiques, médiatiques dans lesquels l'allemand joue un rôle à la surface du globe ;

les possibilités et les restrictions à la diffusion ou à la régression de la langue allemande dans le monde, y compris sous le jour de l'enseignement.

L'ouvrage est tout simplement indispensable à la bibliothèque d'une université dans laquelle s'étudie l'allemand.- *Odile Schneider-Mizony, Université de Strasbourg*.

---

[1] Les lecteur/trice/s penseront là évidemment à la réforme annoncée du collège en France, dont on craint le pire pour l'apprentissage de l'allemand.

Actes académiques

La didactique des langues et ses multiples facettes
Hommage à Jacqueline Feuillet

Coordonné par Marlène LEBRETON

ISBN : 978-2-36013-316-1
Prix public : 24 euros
Format : 16x24 – 404 pages

La *Didactique des Langues* est une discipline relativement jeune par son appellation, ses contenus, ses approches, ses objectifs et certaines des théories sur lesquelles elle se fonde. Elle s'est substituée en partie à la *Linguistique appliquée à l'enseignement des langues* qui, elle, s'est mise en place en France dans les années 1960. L'ouvrage laisse transparaître, à travers les thèmes traités dans les dix-huit contributions dédiées à Jacqueline Feuillet, Professeur émérite à l'Université de Nantes, l'actualité de la recherche et de la formation dans le domaine, et de certains thèmes majeurs qui y sont liés, tels que la politique linguistique éducative, le bi- et le plurilinguisme, l'apprentissage des langues par les enfants, les adolescents ou les adultes, les cursus internationaux, etc. La diversité des champs que couvre la didactique des langues et cultures est grande, et c'est ce qui crée l'intérêt qui lui est porté.

Dès le début de ses études, Jacqueline Feuillet s'est consacrée à ce domaine, pour ne plus le quitter. Toujours au fait des avancées scientifiques considérables, mais aussi des obstacles qu'a connus et que connaît encore l'apprentissage/enseignement des langues étrangères, elle a été à l'origine de nombre de programmes de formation initiale et continue, tout comme de projets de recherches en didactique des langues étrangères. Des collègues et amis, ainsi que d'anciens étudiants chercheurs, lui rendent ici hommage.

Marlène Lebreton, chercheur, est docteur en Didactique des langues des Universités de Nantes et de Sydney. Membre du Projet régional Pluri-L (UNAM) 2010-2014, elle participe aux travaux sur l'impact d'une sensibilisation très précoce à une langue étrangère (maternelle, CP, CE1) sur le développement d'une conscience plurilingue.

✂ -

Riveneuve Éditions
75 rue de Gergovie
75014 Paris
www.riveneuve.com
01 45 42 23 85
riveneuveeditions@riveneuve.com

BON DE COMMANDE

..... exemplaire(s) de « La didactique des langues et ses multiples facettes » : 24 Euros x .... = ... Euros
Veuillez trouver ci-joint le règlement par chèque encaissable sur banque française à l'ordre de Riveneuve éditions de .... Euros
(Riveneuve éditions, 75 rue de Gergovie 75014 Paris)
L'ouvrage peut aussi être commandé en ligne : www.riveneuve.com

Nom : ....
Prénom : ....
Adresse : ....
Courriel ....

La didactique des langues et ses multiples facettes
Hommage à Jacqueline Feuillet

Table des matières

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 : DÉFINITION 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 À L'ÉCOLE 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 COLLÈGE

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 cocréativité 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 sprachenpolitischer Rahmen für das Erwerben, Lehren und Lernen von Sprachen – am Beispiel des „Sprachenrates Saar" –

Liste des thèses dirigées par Jacqueline FEUILLET
Liste des auteurs
Table des matières

imprimé à Hélio-Services SA Custines 54670
dépôt légal décembre 2015