

ISSN 0758 - 170 X

34^e année (2016) n° 1 (mars)

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

**Nouveaux
Cahiers
d'Allemand**

Revue de linguistique et de didactique

Publiée avec le concours du

GROUPE DE LEXICOGRAPHIE FRANCO -ALLEMANDE

de L'ATILF UNIVERSITÉ de LORRAINE & CNRS

Sommaire

Anja Smith	Petit dictionnaire permanent des « actes de langages stéréotypés » (ALS) : (na) sag mal	1-13
Jean-Christophe Pellat	Études contrastives allemand-français : présentation	15-16
Vincent Balnat, Antje Gualberto	Les passifs	17-25
Sylvie Bolea	La « double » première position avec infinitif et (nicht) können	27-35
Yves Rudio	Une politique linguistique pour la France	37-43
Daniel Morgen	Habermas, démocratie, droits culturels et enseignement des langues patrimoniales de France	45-60
Günter Schmale	Make it in Germany – Une présentation Powerpoint pour la promotion de l'allemand au lycée	61-81
Susanne De Vries, Gérald Schlemminger	„Viel ist die Bürger und Bauern“ – Wie viel kognitiv schulische Sprachfähigkeit (CALP) braucht ein Lernender im ziel-sprachigen Sachfachunterricht? Der Interimssprachstand einer 10-jährigen Schülerin in einer bilingualen Klasse	83-94
Yves Bertrand	Les précautions oratoires	95-106

Recensions

Szumka, Dorota (2013) *The Adjective as an Adjunctive Predicative Expression. A Semantic Analysis of Nominalised Propositional Structures as Secondary Predicative Syntagmas* = Studien zur Text- und Diskursforschung N° 2. Frankfurt a.M. Peter Lang. ISBN: 978-3-631-62400-5 ; 50 €, 238 p. par O.Schneider-Mizony (107) ; **Karg**, Ina (2015) *Orthographie. Öffentlichkeit, Wissenschaft und Erwerb.* = Germanistische Arbeitshefte 46. Berlin/München/ Boston: Walter de Gruyter. ISBN : 978-3-11-036667-9 ; 24, 95 €, 154 p par O.Schneider-Mizony (108-109) ; Norme linguistique in contesto /Sprachnormen im Kontext/Normes langagières en contexte /Language Norms in Context *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Bulletin Vals-Asla)*, Actes du colloque VALS-ASLA 2014 (Lugano, 12-14 février 2014), par Y.Bertrand (109-111) ; **Breuer** Esther Odilia (2015) *First Language versus Foreign Language: Fluency, Errors and Revision Processes in Foreign Language Academic Writing.* Frankfurt am Main etc: Peter Lang = Textproduktion und Medium ; Bd 14, 340 p.. ISBN 978-631-64698-4 ; 66, 95 € par G.Magnus (111-113) ; **Walther** Diana (2014) *Scherzkommunikation unter Jugendlichen (Lästern, Frotzeln und Blödeln in gemischtgeschlechtlichen Kleingruppen)* = Sprache Kommunikation Kultur /Soziolinguistische Beiträge 15, Peter Lang, Frankfurt a.M., 453 S. ISBN:978-3-631-645529 ; 82,95€ par A. Gualberto-Schneider (113-114) ; **Schlemminger** G. & **Le Pape Racine** Ch. & **Geiger-Jaillet** A. (2015) *Sachfachunterricht in der Fremdsprache Deutsch oder Französisch. Methodenhandbuch zur Lehreraus- und fortbildung.* =Sprachenlernen Konkret. Band 17. Schneider Verlag Hohengehren.. 15 €, par Colmariensis (114-116))

Annonces : Liste des articles parus dans NCA 2015, classés par ordre alphabétique des noms d'auteur (14) Linguistik online 74 5/2015 Spécial phraséologie (26) ; Sonderheft "Sprache und Demokratie" von *Linguistik online* 73, 4/2015 (36) ; Content and Language Integrated Learning au Thomas-Mann-Gymnasium, Prague (44).; A nos auteurs et à ceux qui veulent le devenir : recommandations de mise en forme (82) ; pilotage rédactionnel de la Revue (118)

Anja Smith

avec la collaboration des membres du GLFA
Coordination : Maurice Kauffer

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

Microstructure de *(na) sag mal*

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

FORME ET SYNTAXE

Variantes : *also sag mal ; he sag mal ; ja sag mal ; (na) sag bloß ; na sag mal einer an ; (na) sag nur*

Figement morpho-syntaxique : *(na) sag mal* ainsi que ses variantes existent également à la deuxième personne du pluriel ainsi qu'à la forme de politesse : *(na) sag(t) / sagen Sie mal*. Pas de permutation possible, mais possibilité d'insertion de la particule modale *doch* : *Na sag doch mal!! [...] ein wahrer Traum!!*

Prosodie : *sag* est fortement accentué (→ *sAg mal* ; sauf lorsque *sag mal* est suivi d'une exclamation du type « spinnst du ? » → *sag mal spInnst du ?...*)

Configurations syntaxiques : *(na) sag mal ; (na) sag mal + appellatif Bürschchen, Yvette, ...*

SENS ET FONCTIONS

Type d'acte de communication : 1. *na sag mal* sert à exprimer la surprise du locuteur face à une situation non conforme à ses attentes. 2. *na sag mal* sert d'accroche dans certains types de texte.

Fonctions : l'emploi de l'ALS suppose le constat d'un décalage entre la situation telle qu'elle est perçue par le locuteur d'une part et telle qu'il voudrait qu'elle soit. En fonction des contextes, l'ALS marque prioritairement la surprise, la désapprobation ou l'approbation. D'autre part, il peut servir d'accroche dans un contexte de communication médiatisée (articles de presse, contributions sur internet).

Expressions concurrentes : *also ! ; also / na sowas ; he ! ; (na) hör(t) mal / hören Sie mal ; ich bitte dich / Sie ! ; na ! ; (na) erlaube(n) (Sie) mal !* Certains concurrents sont typiques de la langue orale, tels que *ich hör' wohl nicht richtig ? ; na weißte / na weeißte* (variante berlinoise) ; *(also) nee ; wach mal auf, Alter ! ; wie bitte ?!* (accentuation forte de *wie*).

USAGES

Registre : surtout langue orale.

Contraintes d'usage : employé seulement à l'impératif (deuxième personne du singulier et du pluriel ainsi qu'à la forme de politesse : *(na) sagen Sie mal*).

Partenaires : l'ALS est fréquemment doublé d'un deuxième énoncé précisant ou renforçant son sens selon le contexte, tels que *(sag mal) geht's noch ; spinnst du ? ; was glaubst denn du ? ; ich glaub' ich schau nicht richtig ; was der für Probleme hat*.

EQUIVALENTS :

L'équivalent le plus fréquent est *dis donc / dites donc* ainsi que ses variantes *(eh) b(i)en dis donc / dites donc*. Equivalents occasionnels : *eh b[i]en ça alors ; eh bien voyons ; eh mais dis donc ; (non) (mais) franchement ; hé dis donc ; hé ho ; hein ? ; incroyable ! ; mais dis moi ; oh là là ; pas vrai ! ; qui l'eût cru ? ; tu trouves pas que...*

PLAN

I EXPRIMER SA SURPRISE

1. La surprise est réelle et exprime l'incrédulité du locuteur
2. La surprise est feinte et exprime de l'ironie

II EXPRIMER SA SURPRISE EN LIEN AVEC UNE FORTE DESAPPROBATION

1. La désapprobation est associée à la déception du locuteur
2. La désapprobation est associée à un rappel des règles de la vie commune
3. La désapprobation est associée à l'expression d'un rejet

III EXPRIMER SA SURPRISE EN LIEN AVEC UNE FORTE APPROBATION

IV ORGANISER LE DISCOURS : LA FONCTION D'ACCROCHE

FONCTIONS ET EMPLOIS

I EXPRIMER SA SURPRISE

1. La surprise est réelle et exprime l'incrédulité du locuteur

Dans ce type d'emploi, la fonction d'appel à réaction fondée sur la forme grammaticale de l'impératif est renforcée : l'interlocuteur est invité à réagir face à la surprise et à l'incrédulité exprimées par le locuteur, soit en acquiesçant soit en apportant des explications.

[...] bereits nach zehn Minuten hätte Gerd [...] au bout de dix minutes seulement,
kaum noch sagen können, was an dem Uni- Gerd ne savait déjà plus réellement en quoi

Kumpel von damals denn eigentlich so anders ausgesehen hatte. „**Sag bloß**, du bist immer noch in Nürnberg?!“ „Was heißt noch. Angefangen hab ich damals in Augsburg, dann kurzes Zwischen-spiel bei den Nordlichtern.“
(IRS 71/ -)

[...] Doch er liest schon weiter, seine Augenbrauen sind ganz in die Höhe gezogen, seine Stirn ist vor Erstaunen völlig zerdrückt. „Und nachher geht's ja noch immer weiter mit der Abstinenz“, sagt er verblüfft. „[...] Also sagen wir zehn Wochen und acht Wochen, achtzehn Wochen - **sag bloß**, wozu sind wir verheiratet?“ Sie sieht ihn lächelnd an, sie sagt nichts. Und da fängt auch er an zu lächeln.
[...] (HFM 170/ 243)

Rabaud: (*aufrichtig*) Ich habe das Stück angenommen, weil ich es hervorragend fand. [...] Ich habe mich in das Stück verliebt - wie in eine Frau. Zum ersten Mal in meiner Karriere bin ich vor einem Stück richtig ... demütig geworden. Ich hatte das Gefühl, seiner nicht würdig zu sein.
Georges: **Na sag mal**. Wenn der Autor hier wäre - das ginge ihm aber runter wie Öl.
Pierre: Bestimmt.

ICH LIIIEBE DICH...
IIIEBE DICH ..., antwortet das Echo von den Hügeln.
Die Wildschweinjäger, [...], sehen einander verblüfft an.
„Macarel! Wer brüllt denn da so?“ Durch das Zielfernrohr seines großen Karabiners späht er Richtung La Micoulette.
„Ach, die Pariser“ verkündet er seinen Freunden. „**Na sag mal!** Die lassen ja nichts anbrennen auf ihrer Terrasse ...“

son ancien pote d'université lui avait d'abord paru si différent. « **Dis donc**, tu es toujours à Nuremberg ?! » - « Comment ça, toujours ? A l'époque, j'ai commencé à Augsburg, puis j'ai fait une brève escale chez les nordiques. »

Mais il continue à lire, ses sourcils sont très hauts, son front est complètement fripé d'étonnement. « Et après, c'en est toujours pas fini avec l'abstinence, dit-il déconcerté. [...] Donc, disons dix semaines et huit semaines, dix-huit semaines - **dis donc**, mais pourquoi est-ce qu'on s'est mariés ? » Elle le regarde en souriant, elle ne dit rien. Et alors il se met lui aussi à sourire. [...]

RABAUD (*sincère*) : J'ai choisi cette pièce uniquement parce qu'elle m'a passionné. [...] Je suis tombé amoureux de cette pièce comme d'une femme. Pour la première fois de ma carrière, je me suis senti humble devant elle. J'ai eu peur de ne pas être digne d'elle.
L'HOMME IMPORTANT: **Eh bien, dites donc !** si l'auteur était là, il boirait du petit-lait !
PIERRE : Oh ça, sûrement !
(FDB 155-56/ 21-22)

JE T'AIMEEEE...
EEE..., répond l'écho des collines.
Les chasseurs de sangliers [...] se regardent, ébahis.
- Macarel ! Qu'est-ce qui gueule comme ça ? dit le vieux Pierre de la ferme de la Guinette Basse.
Il regarde dans la lunette de sa grosse carabine en direction de la Micoulette.
- C'est les Parisiens, annonce-t-il à ses copains. **Ben, dites donc !** Ils s'emmerdent pas, sur leur terrasse...
(NBC 231/ 272)

2. La surprise est feinte et exprime de l'ironie

L'inadéquation entre l'expression de la surprise d'une part et la situation d'autre part crée un effet d'ironie. Comme ce type d'emploi ne requiert pas de confirmation immédiate de la part de l'interlocuteur, le locuteur garde souvent son tour de parole pour développer son discours.

Moin Shonah

ironie an **NA SAG MAL!** Hast du das von den Menschenfressenden Katzen echt noch nicht gehört... :shock: *ironie aus* ([http://www.katzen-forum.de/katzen/...](http://www.katzen-forum.de/katzen/))

„Für jeden dieser seltsamen Herren gibt es ein Mädchen, Chef. Viel haben die nicht gerade an.“ „**Sag bloß**, Sgubin.“ „Verflucht hübsch sind sie alle! Meinst du, die sind von hier?“ (VHG 303/ 302)

„Du Muffel, freust du dich denn nicht? Ich bin wieder da.“ Ich gab mir Mühe. „**Sag bloß**. Ist ja toll.“(SPJ 286/328)

(*Commentaire au sujet d'un podcast portant sur des jeux vidéos et des séries télévisées*) Kleiner Witz: Jetzt töten wir nicht nur Kinder sondern schneiden Frauen ihre Nippel ab, **na sag mal einer**, Ihr habt ja Humor! XD Was macht ihr als nächstes? Ihr geht raus auf die Straße und schubst alte Menschen vor einem (*sic*) Bus? LOL (<http://www.giga.de/spiele/lego-harry-potter-...>)

(*Discussion sur un forum au sujet de la protection de la vie privée.*) (*Internaute A :*) Ja? Ich verstehe so langsam, warum sich in Deutschland immer mehr Menschen Sorgen um den Schutz ihres Eigentums und Besitzes machen...(Internaute B :) **Na sag nur**, und Du wirst es nicht glauben, ich auch! Allerdings wäre es nett mir mal zu erklären was Dein Kommentar eigentlich mit meiner Fragestellung oder meinen Zweifeln am Datenschutz zu tun hat? (<http://www.verkehrsportal.de/board/...>)

Salut Shonah

ironie activée **BEN DIS DONC !** Tu n'as vraiment pas encore entendu l'histoire des chats cannibales ... : chuis sous le choc : *ironie désactivée*

« Il y a une fille pour chacun de ces messieurs, chef ! Elles n'ont pas grand-chose sur le dos, pour la plupart. »

– **Pas vrai !**

– Elles sont rudement jolies, toutes ! Tu crois qu'elles sont d'ici ?

Espèce de mufle, tu n'es pas content? Je suis de retour. J'ai fait un effort. « **Eh bien, ça alors**. C'est formidable. »

Petite blague : Dorénavant, nous ne tuons pas seulement des enfants, mais nous coupons les nichons des femmes, **oh là là**, quel humour ! XD

Qu'est-ce que vous faites après ? Vous sortez dans la rue et poussez des vieillards devant un bus ?

LOL

(Internaute A :) Ah bon ? Je commence à comprendre pourquoi de plus en plus de gens en Allemagne se font du souci pour la protection de leurs biens et de leur propriété ...

(Internaute B :) **Eh bien dis donc**, tu ne vas pas me croire, moi aussi !

Mais ce serait sympa de m'expliquer ce que ton commentaire a à voir avec ma question ou avec mes doutes par rapport à la protection de la vie privée ?

II EXPRIMER SA SURPRISE EN LIEN AVEC UNE FORTE DESAPPROBATION

1. La désapprobation est associée à la déception du locuteur

Les énoncés associés à l'ALS expriment la déception du locuteur de façon directe ou indirecte.

Sobald eine Schauspielerin die Bühne betritt und das Publikum hat sie eine Zeitlang nicht gesehen, hört man – und sie hört es auch - sofort das Getuschel der Zuschauer im Parkett: „Gott!... **Sag bloß!**... O je, o je!...“ [...] Sie ist alt geworden.

Dès qu'une comédienne connue entre en scène, que le public ne l'a pas vue depuis un certain temps, on entend... et elle entend immédiatement les chuchotis des spectateurs dans la salle : « **Eh ben, dis donc !** Oh ! là, là ! Elle a pris un de ces coups de vieux ! (FDA1 23/-)

Henri: Ich geh spazieren...

HENRI : Je vais me promener...

Die Mutter: Du gehst spazieren, mitten in der Nacht?

LA MERE : Tu vas te promener, en pleine nuit ?

Henri: Ich hab' Lust, 'ne Runde zu drehen.

HENRI : J'ai envie d'aller faire un tour.

Die Mutter: **Na sag mal**, aha, danke! ... Sehr nett, uns gegenüber ...

LA MERE : **Eh bien, dis donc**, merci ! ... C'est gentil pour nous...

Henri: Ich gehe, um Arlette zu sehen.

HENRI : Je vais voir Ariette.

Die Mutter: Ach ja? ... Aber warum?

LA MERE : Ah bon ?... Mais pourquoi ?

Henri: Um mit ihr zu reden.

HENRI : Pour lui parler.

Die Mutter: Was für eine komische Idee.

LA MERE : Quelle drôle d'idée. (JBA 65/ 51)

Hallo Uve! **Na sag mal**, warum meldest Du Dich denn nicht mal bei Deiner alten Freundin! Wäre ganz nett mal wieder etwas von Dir zu lesen, wie es Dir geht und so... Einen ganz lieben Gruß aus dem ach so heißen Spanien (*sic*) sendet [...] Petra (www.ipernity.com/home/24183)

Salut Uve ! **Tu trouves pas que** ça fait longtemps que t'as pas écrit à ta vieille copine ? Ça serait sympa d'avoir de tes nouvelles, de savoir ce que tu deviens, et tout ça... Gros bisous d'Espagne – ah, quelle chaleur ici ! [...] Petra

2. La désapprobation est associée à un rappel des règles de la vie commune

En associant l'expression de sa désapprobation à un rappel direct ou indirect des règles de la vie commune, le locuteur adopte une posture de supériorité par rapport à l'interlocuteur. Il s'agit donc d'un acte portant atteinte à la face de ce dernier. L'association fréquente à un appellatif renforce la fonction d'appel.

VATER: [...] He, du, puste mir nicht in die Briefmarken. Und fass mir bloß keine an, mit deinen schmutzigen Fingern. **Sag mal**, du könntest dir ruhig ab und zu mal die

Père : Eh, petit, arrête de souffler comme ça sur ma collection de timbres. Et ne t'avise pas d'en toucher un avec tes doigts sales. **Mais dis-moi**, tu pourrais quand

Hände waschen.

SOHN: Du, Papa, krieg ich die eine Briefmarke, hier, die ausländische, die du doppelt hast?

VATER: Nein.

(PCG1 9/ -)

„**Na sag mal**, Bürschchen“, dröhnte es hinter ihm.

Er wandte sich um. In diesem Augenblick erhob sich sein Vater schwerfällig von seinem Stuhl. [...] „Seit wann treibt man sich in deinem Alter in Kneipen herum?“ Das war reine Effekthascherei. Er wußte, daß alle ihn ansahen und daß er die Lacher auf seiner Seite haben würde.

„Willst du wohl so freundlich sein und schleunigst machen, daß du nach Hause kommst?“

Marcel war leichenblaß, als hätte man ihm alles Blut aus den Adern gepumpt. Nun, da er gesäubert war, konnte man sehen, daß er eine aufgeschlagene Augenbraue und eine geschwollene Unterlippe hatte. In Benoits Blicken las Chatelard einen stummen Vorwurf: „**Na sag mal!** Den hast du ja ganz schön durchgewalkt!“

Na und! Warum hätte er sich einen Zwang antun sollen? Hatte denn er diesen kleinen Schwachkopf angegriffen? Hatte er sich vielleicht eines Revolvers bedient?

„[...] Er hat mir seine Bauchmuskeln gezeigt, hart wie Beton.“

Na sag mal Yvette, wie ich sehe, amüsiertst du dich ja prächtig. In meiner Küche die Bauchmuskeln eines Fremden abzutasten, ist das etwa kein Angriff auf das Schamgefühl? Offensichtlich sind in diesem August wirklich alle durchgedreht.

DIDDO: Ich glaube wirklich, ich möchte noch was von dieser christlichen Bolschewistenmischung [...].

HARRAS: Dafür muß ich dir einen Kuß geben. Nähert sich ihr.

DIDDO: Nein – bitte – Herr General!

même te laver les mains de temps en temps.

Fils : Dis voir, Papa, tu me donnes ce timbre, là, celui qui vient de l'étranger et que tu as en double ?

Père : Non.

– **Dis donc**, fiston... prononçait une grosse voix. Il se retourna au moment où son père, avec un effort, se dressait de sa chaise, [...].

– Depuis quand fréquente-t-on les cafés, à ton âge ?

C'était pour la galerie. Il savait que tout le monde le regardait, s'appêtant à rire de ce qui allait se passer.

– Veux-tu me faire le plaisir de rentrer à la maison sans perdre une seconde ?

(GSM 348/ 49)

Marcel était aussi pâle que si on lui eût tiré tout le sang des veines. Maintenant qu'on l'avait lavé, on voyait que son arcade sourcilière était fendue et sa lèvre inférieure tuméfiée. Le regard de Benoît disait :

– **Dis donc !** Il me semble que tu n'y es pas allé de main morte !

Et après ? Pourquoi Chatelard se serait-il gêné ? Etait-ce lui qui avait attaqué ce petit crétin ? Etait-ce lui qui s'était servi d'un revolver ? (GSM 379 /89)

[...] Il m'a montré ses abdominaux, on dirait du béton.

Ben dis donc, mon Yvette, on s'amuse bien à ce que je vois. Tâter les abdos d'un inconnu dans ma cuisine, c'est pas de l'attentat à la pudeur, ça ? Faut croire que tout le monde est pris de folie en ce mois d'août. (BAM 67/ 70)

Diddo : Je reprendrais bien de ce mélange bolcho-chrétien [...].

Harras : ça, ça mérite un baiser. *Il s'approche d'elle.*

Diddo : Non ... je vous en prie ... Général !

HARRAS: Herr General – das kostet zwei Küsse.

OLIVIA: **Sagt mal**, ihr schämt euch wohl gar nicht, hier in Anwesenheit einer alten Dame herumzupoussieren. Küssen, Harry, mit deinem Mundhauch! Wenn da ein Zündholz in die Nähe kommt, gibt's ne Explosion.(CZG 48-9/ -)

Harras : On dit « Mon général » – ça fait donc deux baisers.

Olivia : **Eh bien voyons**, jeunes gens, vous n'avez pas honte de vous bécoter comme ça devant une vielle dame ? Et Harry, embrasser une dame avec cette haleine ! Si on s'approchait de toi avec une allumette, tu exploserais tout de suite.

3. La désapprobation est associée à l'expression d'un rejet

Dans ce contexte d'emploi, l'expression du rejet est renforcée grâce à des énoncés formulant des questions rhétoriques (*geht's dir noch gut ; spinnst du ; was glaubst denn du*) ainsi qu'à l'aide de particules modales telles que *ja, denn, doch, wirklich*.

a) Le locuteur rejette une affirmation jugée blessante et perçue comme une provocation :

(Discussion sur un forum) (Internaute A :) also für mich hört sich des alles so an: wähh mein leben ist so schlecht niemand hat mich lieb alle sind so böse zu mir und ich bin jetzt extrem depressiv und traurig und so und deswegen mal ich mich schwarz an

(Internaute B :) **he sag mal** gehts dir noch gut nur weil du keine gefühle hast?? @ toto mach dir nix drauß (*sic*) es gibt genügend spinner auf der welt (<http://www.team-ulm.de/Forum/1727/28499/15>)

(Internaute A :) Ben, ce que j'entends dans tout ça, c'est : ouiiiiin, ma vie est si triste et personne ne m'aime ; tout le monde est méchant avec moi et je suis extrêmement déprimé et triste maintenant etc, et c'est pourquoi je me peins en noir.....

(Internaute B :) **Hé dis donc** ça va pas ? Juste parce que tu es insensible ???

@toto ne t'en fais pas, on ne manque pas d'idiots dans ce monde.

INGE Hallo Mäuschen! Dein Bruder sagt, du hast heute Abend eine Verabredung...? [...] Ich dachte, ich weihe dich mal so ein bisschen ein, in so ein paar Tricks, die es ja gibt für Mädchen wie dich ... [...] Du könntest dir zum Beispiel so ein kleines Tröpfchen Muschissaft (*sic*) hinters Ohr-läppchen tupfen. Ich sage dir, die Jungs finden dich schlagartig viel hübscher.

LUKA **Sag mal**, spinnst du?

INGE [...]

LUKA Das reicht Mama!

(<http://www.ur.se/mb/pdf/sprak/tyska...>)

INGE Salut ma puce ! Ton frère dit que tu as und rendez-vous ce soir...? [...] Je pensais que j'allais t'initier un petit peu, te donner quelques astuces, ce qui existe pour des filles comme toi ... [...] Tu pourrais par exemple apposer une petite gouttelette d'essence de musc derrière ton lobe d'oreille. Je t'assure que les garçons vont te trouver beaucoup plus jolie tout à coup.

LUKA **Hé ho**, ça va pas ?

INGE [...]

LUKA Ca suffit maman !

Anke Schönfelder begann mit sich zu hadern und machte sich Vorwürfe. Sie erinnert sich an ihre Oma, eine Krankenschwester, die schon damals wissen wollte, was die kleine Anke denn da für Beutelchen mit nach Hause bringt und diese im Krankenhaus untersuchen lassen wollte. Und sie erinnert sich an ihre eigene Reaktion: „Ich war total wie eine Furie: **Na sag mal**, was glaubst denn Du? Was soll denn da drin sein? [...]“ (www.deutschlandfunk.de/eine-gute-zeit...)

– Sie sollten Ihre Wäsche in die automatischen amerikanischen Dinger geben, sagt Turandot, dann hätten Sie weniger Arbeit, so mach ichs nämlich.

– Und, sagt Gabriel pfiffig, wenn es ihr Spaß macht, ihre Wäsche selbst zu waschen? **Ja sag mal**, in was mischst du dich denn da ein? Du quasselst, du quasselst, das ist alles, was du kannst. Deine amerikanischen Dinger, die steck ich mir da hin. Und er schlägt sich auf den Popo.

Anke Schönfelder commença à se maudire elle-même et à se faire des reproches. Elle se souvient de sa grand-mère, une infirmière qui, déjà à l'époque, voulait savoir ce que la petite Anke ramenait à la maison dans ces petits sachets et qu'elle avait eu l'idée de les faire tester à l'hôpital. Et elle se souvient de la réaction qu'elle avait eue : « J'étais devenue une vraie furie : **Non mais dis-moi**, tu crois quoi ? Que veux-tu qu'il y ait dans ces sachets ? [...] »

– Vous devriez donner votre linge aux trucs automatiques américains, dit Turandot à Marceline, ça vous ferait du travail en moins, c'est comme ça que je fais moi.

– Et, dit Gabriel finement, si ça lui fait plaisir à elle de faire sa lessive elle-même? **Hein ?** de quoi que tu te mêles ? tu causes, tu causes, c'est tout ce que tu sais faire. Tes trucs américains je les ai là. Et il se frappe le derche. (RQZ 52-53/ 32)

b) Le locuteur rejette une affirmation en dénonçant un défaut de raisonnement. Ainsi, l'ALS revêt une fonction argumentative :

(Débat sur un forum à propos des indemnités de départ du patron d'un géant pharmaceutique suisse)

(A:) Wenn ich die Kommentare lese, muss ich mich schon fragen: Versteht das Schweizer Volk keinen Spass mehr? Es ist schon tragisch, dass wir zu einem Volk von bünzligen Neidbürgern geworden sind. Ich bin gegen Abzocker, aber diese Neidkultur geht mir auf die Nerven. [...]

(B:) Spass? Neid? **Ja sag mal**, Du denkst wirklich nicht weiter als zur Nasenspitze, oder? Wir sind doch nicht neidisch auf etwas, das einem zusteht, sondern wir finden es schlicht nicht lustig wenn die Reichen die Armen beklauen. [...]

(www.20min.ch/talkbacks/story/17650240)

„Na sag mal, können die Leute nicht rechnen?“ (titre de la contribution)

(A :) Quand je lis les commentaires, je me demande sincèrement si le peuple suisse a perdu son sens de l'humour. C'est quand même triste de voir que nous soyons devenus un peuple de petits bourgeois envieux. Je suis contre les arnaqueurs, mais cette façon de cultiver la jalousie m'énerve. [...]

(B :) Humour ? Jalousie ? **Franchement**, tu ne vois pas plus loin que le bout de ton nez, c'est ça le problème, tu ne trouves pas ? On n'est pas envieux de quelque chose auquel on a droit, c'est pas ça. Tout simplement, on ne trouve pas ça drôle du tout que les pauvres se fassent plumer par les riches. [...]

Franchement, les gens ne savent pas compter ou quoi ?

Dies sagte vor kurzem ein Mann zu uns, der mit seiner Fast-Ehefrau zum Coaching zu uns kam. [...] Manchmal kommen die Menschen auch eine viel zu kurze Zeit zu uns, oder brechen zu früh ab. Ich erklärte ihm, dass es ja auch viel Geld ist, welches man in seine Partnerschaft investieren muss. Daraufhin sagte er: „**Na sag mal**, können die Leute nicht rechnen? Für eine Scheidung gibt man doch viel mehr Geld aus. [...]

(<http://www.aufdersuche.org/index.php...>)

C'est ce que nous disait récemment un homme venu chez nous pour le coaching avec sa presque-épouse. [...] Les gens viennent aussi parfois chez nous pour une durée beaucoup trop courte, ou bien ils interrompent le suivi trop tôt. Je lui expliquais qu'il fallait effectivement investir beaucoup d'argent dans sa relation. Il a alors répondu: « **(Non) (mais) franchement**, les gens ne savent pas compter **ou quoi ?** Enfin, un divorce, ça coûte bien plus cher. [...]

III EXPRIMER SA SURPRISE EN LIEN AVEC UNE FORTE APPROBATION

De façon comparable à la désapprobation, les fonctions exclamative et évaluative de l'ALS sont souvent renforcées grâce à l'emploi de particules modales telles que *doch*, *ja* ou de particules exprimant l'admiration du locuteur (*Super ! / Wow ! / Wahnsinn ! / Das ist ja der Hammer !*).

(Un(e) internaute vient de publier des photos de sa dernière création de tarte sur un forum dédié aux gâteaux)

Na sag doch mal!! Was ist hier denn los? Eine nach der anderen ein wahrer Traum!! Machst Du das beruflich? Anders kann ich mri (*sic!*) das gar nicht vorstellen!!**SUPER!**
(www.torten-talk.de/t30763f12-...)

Eh ben dis donc !! On rigole pas ici ! L'une après l'autre ... à chaque fois une vraie merveille !!

C'est ton métier on dirait ? Parce que sinon, je ne vois pas comment tu pourrais arriver à faire ça !!
GENIAL !

(Réaction à la publication par un internaute de quelques photos montrant son travail de gravure sur bois)

Wow.... **na sag mal**, bist ja echter Künstler, Wahnsinn ...sehr, sehr schön geworden, wobei dies viel zu wenig an Wort ist für diese tolle, tolle Arbeit. Bin echt sprachlos [...]. Einfach super.
(<http://www.1-2-do.com/de/projekt/...>)

Waouh ! **Eh ben ça alors...** tu es un artiste, un vrai, c'est dingue... le résultat est superbe – et encore, c'est peu dire, car le travail réalisé est vraiment formidable. J'en reviens pas [...]. La classe.

(Un internaute vient de donner une astuce sur un forum.) **Na sag mal...** das ist ja der **HAMMER!!!** Danke!!! Endlich ruhig schlafen. (www.joomlportal.de/joomla...)

Eh mais dis donc ... c'est **HALLUCINANT !!!** Merci !!!
Je vais enfin pouvoir dormir tranquille.

IV ORGANISER LE DISCOURS : LA FONCTION D'ACCROCHE

Dans la presse écrite et ses divers avatars sur internet, y compris dans les réseaux sociaux, l'ALS *na sag mal* et ses variantes peuvent servir d'accroche pour attirer l'attention du lecteur et orienter la réception. L'ALS est souvent repris dans le texte qui suit.

(*Sous-titre d'une photo*) **Na sag mal!** Tom Cruise provoziert als Rocker beim Shooting für das W Magazine. (<http://www.violy.de/?p=60945>)

Incroyable ! Tom Cruise avec un look rock et provocateur lors du shooting pour le W Magazine.

(*Titre d'une contribution sur un forum de futures mamans*) **Na sag mal**, was ist denn jetzt los? – (*Date.*) Hallo! Ihr wißt ja vielleicht noch meine Lage vor ein paar Tagen.[...] Also eigentlich gab es eine richtige Blutung nur zwei Tage... Ist das normal? Vielleicht ist es ja eh ganz normal und mich überrascht es nur? [...] (www.parents.at/forum/showthread....)

Mais que se passe-t-il tout à coup ? – (*Date.*)

Salut!

Vous vous souvenez peut-être de ma situation il y a quelques jours ...

[...] En fait, il n'y a eu de vrais saignements que pendant deux jours ... Est-ce normal ?

Peut-être que c'est normal de toute façon et que je suis simplement surprise ? [...]

(*Titre d'un extrait de film posté sur youtube*) OSS 117 – **Na sag mal!** [...] Weil ein nach Südamerika exilierter Obernazi die Grande Nation mit einer höchst kompromittierenden Liste ehemaliger Nazi-Kollaborateure erpresst, muss Frankreichs bester Geheimagent Hubert Bonnisseur de La Bath alias OSS 117 ran. (www.youtube.com/watch?v=...)

OSS 117 – **Dis donc !** [...]

Comme un chef nazi exilé en Amérique du Sud fait chanter la Grande Nation au moyen d'une liste d'anciens collaborateurs ultra compromettante, le meilleur agent secret de France, Hubert Bonnisseur de La Bath alias OSS 117, doit passer à l'attaque. [...]

(*Intitulé d'une contribution sur un blog de chauffeur de taxi*) **“Na, sagen Sie mal!”**

Vielleicht war ich nur für einen Moment ironieunempfänglich, ich kann es nicht ausschließen. Die Augen (von der Kundin unbemerkt) verdreht habe ich trotzdem, als sie mir [...] antwortete: **“Na sagen Sie mal!** Was sind Sie denn für ein Taxifahrer?” Das ist so ungefähr genau die Straße, die ich beim Bloggen immer suche, um klarzumachen, was man halt alles auch mal nicht kennen kann: eine völlig unbedeutende Sackgasse am Arsch der Welt. (<http://gestern-nacht-im-taxi.de/...>)

« **Mais dites donc !** »

Peut-être que je n'ai simplement pas été réceptif à l'ironie pendant un court instant, ce n'est pas exclu. Mais j'ai malgré tout roulé des yeux (sans que la cliente ne s'en aperçoive) quand elle m'a répondu [...] :

« **Mais dites donc !** Vous êtes un drôle de chauffeur de taxi ! » C'est plus ou moins exactement le genre de rue que je recherche toujours pour illustrer mes propos sur le blog lorsqu'il s'agit de faire comprendre toutes ces choses qu'il peut nous arriver de ne pas connaître, à savoir une impasse sans le moindre intérêt située au cul du monde.

BILAN

SENS ET EMPLOIS

L'association de la particule *na* exerçant diverses fonctions en contexte, notamment appellative, exclamative et expressive, au groupe verbal *sag mal* prédestine l'ALS à un emploi en situation de dialogue. Dans d'assez nombreux exemples, (*na*) *sag mal* représente un moyen pour le locuteur de s'assurer l'écoute de son interlocuteur lorsqu'il s'agit de préciser ou de justifier sa réaction initiale de surprise, d'approbation, ou de désapprobation. L'ALS revêt ainsi une fonction d'organisation discursive : le locuteur réagit face à une situation non conforme à ses attentes tout en imposant son point de vue en apportant des précisions et explications par la suite. En tant qu'énoncé à la fois réactif et initiatif placé fréquemment en début d'une intervention, *na sag mal* peut endosser la fonction d'accroche présentée dans la dernière catégorie (IV).

D'autre part, il convient de noter que de très nombreux exemples d'emploi « non ALS » de l'expression *sag mal* peuvent être relevés dans notre corpus :

„**Sag mal**, cherie, von welchem Land bist du eigentlich Konsulin?“ – **Dis-moi**, ma chérie, de quel pays es-tu consul ?
„Von Costarica. Warum?“ – Du Costa Rica. Pourquoi ?
„Hast du schon einmal einen costaricanischen Paß ausgestellt?“ – T'est-il déjà arrivé d'établir un passeport costaricain ?
„Nein, nie ..“ – Non, jamais...
„Aber doch sicherlich dein Mann?“ – Mais à ton mari, sûrement ?
(JSK 117/ 149)

„**Sag mal**, Georg“, frage ich, als wir in die Hakenstraße einbiegen. „Bist du eigentlich glücklich?“ – **Réponds-moi franchement** : es-tu heureux ?
Georg Kroll lüftet seinen Hut vor etwas Georges Kroll soulève son chapeau dans la nuit devant quelque chose d'invisible. « Une Unsichtbarem in der Nacht. „Eine andere Frage!“ sagt er. „Wie lange kann man auf trop, je te dispense d'y répondre. Combien de einer Nadelspitze sitzen?“ temps peut-on rester assis sur une pointe d'aiguille? »
(ERO 195/ 125)

La traduction française de ces expressions démontre leur statut de « non ALS » au sens où le verbe *sagen* est compris dans un sens « littéral ». Dans ce type d'emploi, *sag mal* sert avant tout à introduire une question. Or, les limites entre un emploi en tant qu'ALS et « non ALS » ne peuvent pas toujours être clairement déterminées. L'exemple suivant illustre un cas limite :

Die Schilderung scheint mir sehr typisch für beide: für Vater, der offenbar immer gelassen war und in Kleiderfragen für damalige Zeiten erstaunlich gleichgültig – „**Sag mal**, wer La description me semble très typique de l'un et de l'autre : de mon père qui manifestement était toujours calme et, pour l'époque, étonnamment indifférent aux questions

trägt eigentlich deine Anzüge, wenn sie neu sind?“ hatte ihn einmal ein Freund gefragt –, und für meine Mutter, die größten Wert darauf legte, daß stets alles *comme il faut* war. (MDK 49/44)

vestimentaires – « **Dis-moi**, lui avait un jour demandé un ami, qui donc porte tes costumes quand ils sont neufs ? » –, et de ma mère qui attachait une extrême importance à ce que tout soit toujours comme il faut.

Dans cet exemple, on ne peut assurer avec certitude que le locuteur attend vraiment une réponse. Cet emploi se rapproche d'un ALS en ce sens que l'expression implique un jugement négatif associé à l'expression de la surprise, puisque le locuteur s'étonne du fait que les vêtements du père soient toujours vieux. L'équivalent français proposé par le traducteur montre cependant que le traducteur a opté pour un sens littéral.

BILAN DES TRADUCTIONS

La traduction fréquente de *na sag mal* par *dis donc* et ses variantes indique un haut degré d'équivalence entre ces deux expressions. Comme son équivalent allemand, *dis donc* est un ALS pouvant exercer plusieurs fonctions selon le contexte, et de façon similaire à *na sag mal*, ces fonctions revêtent une dimension appellative, liée à la forme de l'impératif « dis », et une dimension affective ou expressive, liée à la particule « donc ». Les variantes accentuent tantôt telle fonction tantôt telle autre, même si une traduction par *dis donc* est en principe toujours possible.

Références des sources

- BAM : Aubert, Brigitte : *La mort des bois*. Paris : Le Seuil, 1996. / Traduction allemande par Eliane Hagedorn et Barbara Reit : *Im Dunkel der Wälder*. München : Goldmann, 2003.
- CZG : Zuckmayer, Carl : *Des Teufels General*. Frankfurt a. M. : Fischer, 1990.
- ERO : Remarque, Erich-Maria : *Der schwarze Obelisk*. Köln : Kiepenheuer & Witsch, 1956. / Traduction française par Gaston Floquet : *L'obélisque noir*. Paris : Le club des éditeurs, 1958.
- FDA1 : Dorin, Françoise : *Vous avez quel âge?*. Paris : L'avant-scène théâtre/ coll. des quatre-vents, 2010.
- FDB : Dorin, Françoise : *Si t'es beau ... t'es con*. Paris : Laffont, 1978. / Traduction allemande par Wolfgang Spier : *Wenn du gut bist, geht's dir schlecht*. Frankfurt a. M. : Fischer, 1980.
- GSM : Simenon, Georges : *La Marie du port*. In : Oeuvres de Georges Simenon. Le locataire, Monsieur La Souris, La Marie du port. Paris : Gallimard, 1953. / Traduction allemande par Ursula Vogel : *Die Marie vom Hafen*. Zürich : Diogenes, 2000.
- HFM : Fallada, Hans : *Kleiner Mann - Was nun?* Reinbek bei Hamburg : Rowohlt, 1990. / Traduction française par Laurence Courtois : *Quoi de neuf, petit homme ?* Paris : Denoël, 2007.
- IRS : Rodrian, Irene : *Schlaf, Bübchen, schlaf*. Reinbek : Rowohlt, 1989.
- JBA : Jaoui, Agnès & Bacri, Jean-Paul : *Un air de famille*. In : *L'avant-scène*. Paris, 2005 [1994]. / Traduction allemande par Kai Uwe Naumann : *Familienbande*. Berlin : Felix Bloch Erben, 2005.
- JSK : Simmel, Johannes Mario : *Es muß nicht immer Kaviar sein*. München : Knaur, 1960. / Traduction française par Paul Lavigne : *On n'a pas toujours du caviar*. Paris : Laffont, 1966.
- MDK : Dönhoff, Marion (Gräfin) : *Kindheit in Ostpreußen*. Berlin : Siedler, 1988. / Traduction française par Colette Kowalski : *Une enfance en Prusse orientale*. Paris : Albin Michel, 1990.
- NBC : Buron, Nicole de : *Chéri, tu m'écoutes ? ... alors, répète ce que je viens de dire ...* Paris : Plon, 1998. / Traduction allemande par Riek Walther : *Liebling, hörst du mir zu?* Berlin : Ullstein, 1999.
- PCG1 : Kollektiv : *Papa, Charly hat gesagt... Band 1*. Reinbek : Rowohlt, 1983.

Na sag' mal !

- RQZ Queneau, Raymond : *Zazie dans le métro*. Paris : Gallimard, 1967. / Traduction allemande par Eugen Helmlé : *Zazie in der Metro*. Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 2003.
- SPJ : Schlink, Bernhard & Popp, Walter : *Selbs Justiz*. Zürich : Diogenes, 1987. / Traduction française par Martin Ziegler, révisée par Olivier Mannoni : *Brouillard sur Mannheim*. Paris : Gallimard, 1997.
- VHG : Heinichen, Veit: *Gib jedem seinen eigen Tod*. München : DTV, 2010. / Traduction française par Alain Huriot: *Les requins de Trieste*. Paris : Seuil, collection Points, 2006.

Sources Internet complètes :

- <http://gestern-nacht-im-taxi.de/wordpress/2014/09/16/na-sagen-sie-mal/>. Consulté le 9/02/2016.
- <http://www.aufdersuche.org/index.php?id=aprilbrief2012>. Consulté le 9/10/2016.
- http://www.deutschlandfunk.de/eine-gute-zeit-trotz-eiweissquark.1346.de.html?dram:article_id=19662. Consulté le 25/11/2015.
- <http://www.giga.de/spiele/lego-harry-potter-die-jahre-1-4/news/podcast-radio-giga-38-radio-giga-38-skyrim-telltale-games-manipuliert-wertungen-lego-harry-potter-amp-mehr>. Consulté le 5/02/2016.
- <http://www.joomlaportal.de/joomla-mambots/107223-jombackup-anpassen-wer-kann-mir-helfen-2-print.html>. Consulté le 20/06/2016.
- <http://www.katzen-forum.de/katzen/25123-nur-print.html>. Consulté le 20/11/2015.
- <http://www.parents.at/forum/showthread.php?t=262876>. Consulté le 9/02/2016.
- <http://www.team-ulm.de/Forum/1727/28499/15>. Consulté le 9/02/2016.
- http://www.ur.se/mb/pdf/sprak/tyska/hort_mit_ht04/siebzehn_1.pdf. Consulté le 7/02/2016.
- <http://www.verkehrsportal.de/board/index.php?showtopic=75689>. Consulté le 11/02/2016.
- <http://www.viPLY.de/?p=60945>. Consulté le 15/11/2015.
- <https://www.youtube.com/watch?v=NWQ0dFozNNc>. Consulté le 12/02/2016.
- http://www.1-2-do.com/de/projekt/Vorerst-die-letzten-afrikanischen-Tiere-als-Fretwork-nach-Vorlagen-von-Sue-May-Loewe-u_-3-_Zebrafamilie/anleitung-zum-selber-bauen/16838/. Consulté le 30/06/2016.
- www.ipernity.com/home/24183. Consulté le 30/08/2015.
- www.torten-talk.de/t30763f12-Weisse-Lilien.html. Consulté le 30/05/2015.
- www.20min.ch/talkbacks/story/17650240. Consulté le 9/11/2015*

**Liste des articles parus dans NCA 2015, classés par ordre alphabétique
des noms d'auteur.**

- Bationo : Märchen in DaF als Lern- und Kulturgut am Beispiel einer Abitursklasse in Burkina Faso (1) ; Bertrand : Séquence *noch so* + adjectif/adverbe et concession (1) ; Bertrand : Bilan de *La pêche aux mots* (1) ; Bertrand : *Nicht, dass* (2) ; Bertrand & Hermann : La pêche aux mots. Traduire les noms composés français. De *veillée d'armes* à *ZUP* (1) ; Bertrand : : De quelques parallélismes allemands: (3) ; *Bertrand: Les abréviations de clôture* (4) ; Camenisch, Cossin, Palau, Preud'homme : Diversité et altérité - l'intelligence interculturelle au service de l'intégration. Compte-rendu d'une journée d'études du 19 mai 2015 à Strasbourg (3) ; Dahm : Die Straßburger Neustadt: Ein UNESCO-Weltkulturerbe? Wahrnehmung und Beschreibung des ‚deutschen‘ Viertels und seiner Architektur durch die lokale Bevölkerung und die Passanten von heute (3) ; Extermann: Les crises de légitimité de la grammaire dans l'enseignement de l'allemand langue étrangère en Suisse (XVIII^e-XX^e siècles) (2) ; Faucompré & Putsche : Les activités pédagogiques dans le cadre d'une didactique des langues en région frontalière : Le cas d'un cours de français en 5. Klasse dans la ville de Kehl, Bade-Wurtemberg (2) ; Flucke : Der Umgang mit der NS-Vergangenheit als Thema im bilingualen Geschichtsunterricht (4) ; Geiger-Jaillet: Education bi- et plurilingue (2) ; Hollós: Von KOLLEX zum online Lernerwörterbuch der deutschen Kollokationen (4) ; Hombach & Bouchet: Graphiques (2) ; Kauffer : Petit dictionnaire permanent des « actes de langages stéréotypés » (ALS). *La belle affaire !* (1) ; Lefevre : L'expression du temps dans la langue. Un essai onomasiologique à l'exemple de l'allemand (3) ; Lemoine & Macaire : Le plurilinguisme en herbe, un atout pour l'école maternelle ? (3) ; Magnus : Parenthetische Einschübe. Pragmatische Leistung und Unterschied zur Apposition (1) ; Marillier : L'emploi des auxiliaires *sein / haben* et *être / avoir* (4) ; Métrich: Hommage à Gilbert Courdier (2) ; Métrich: L'allemand en danger (2) ; Morgen : Comment l'Alsace et la Lorraine germanophone peuvent-elles procéder pour continuer à soutenir l'enseignement immersif de l'allemand dans le cadre de la nouvelle grande région ? (3) ; Morgen: « Umschulung » et reconversion professionnelle 1940-1945 en Alsace : formation, culture et langues sous l'emprise d'un système totalitaire. (1) ; *Pal'ová: Décrire la compétence de médiation en traduction à vue* (4) ; Pernot : Petit dictionnaire bilingue permanent des « actes de langages stéréotypés » (ALS) : *C'est vite dit* (3) ; Pernot: Petit dictionnaire permanent des « actes de langage stéréotypés » (ALS) : Das lasse ich mir nicht zweimal sagen (2) ; Petidmange, Schlemminger : „Ja, die Sterne sont tombés derrière la Stuhl“. Beobachtung der Sprachentwicklung einer Schülerin im 2. Jahr einer Vorschulklasse (3) ; Poncet : *Pegida* : caractérisation, intégration et productivité d'une forme brève devenue slogan politique (4) ; Sadownik : Polnische Glottodidaktik als Wissenschaft. Forschungsschwerpunkte und Perspektiven (2) ; Schneider Mizony : Rubrique Concours. La deixis personnelle entre langue et discours (2) ; Schneider-Mizony : Reportage à Shanghai (4) ; Schneider-Mizony : Où passe le sens dans le jeu de mots ? (3) ; Żmudzki : Bestandsaufnahme und Tendenzen der germanistischen Translatorik in Polen (1).

Jean-Christophe PELLAT
Université de Strasbourg, LiLPa (DDL)

Études contrastives allemand-français : présentation

Cette série d'études grammaticales contrastives allemand-français, qui a été élaborée par des enseignants-chercheurs en linguistique allemande et française de l'Université de Strasbourg, est destinée en priorité aux apprenants de l'allemand d'un niveau B2 et plus, élèves de lycées et étudiants de Licence. Elle est susceptible par ailleurs d'intéresser les enseignants qui souhaitent intégrer des aspects contrastifs dans leurs cours de langue¹.

Ces études s'inscrivent dans le cadre des approches communicatives et actionnelles, qui ont renouvelé l'enseignement de la grammaire. Celle-ci n'est plus simplement le déroulement d'un répertoire de notions et de règles à mémoriser, puis à pratiquer à l'oral et à l'écrit. Ces approches encouragent la conceptualisation grammaticale, qui consiste, dans une démarche inductive, à réfléchir à un fait linguistique ou à une structure pour en découvrir le fonctionnement. Dans cette perspective, on fait appel à la réflexion explicite des apprenants, pour laquelle l'utilisation de la terminologie grammaticale est nécessaire, mais employée sans excès.

Différentes études et publications contrastives existent, notamment des grammaires contrastives savantes du français et de l'allemand (ZEMB 1978/1984, GLINZ 1994). Dans le contexte régional transfrontalier de l'Alsace a été conçu un *Grammatischer Leitfaden für die bilingualen Klassen* (COLINET & JORDAN 2010). Ce manuel grammatical, destiné au collège et rédigé en allemand, contient quelques renvois comparatifs en langue française, sans que l'approche soit pour autant contrastive. Les fiches grammaticales que nous proposons s'appuient de manière explicite sur la comparaison entre les deux langues. Elles rapprochent la langue source (français) et la langue cible (allemand), en partant des points communs et en mettant en valeur les particularités de l'allemand. Autrement dit, notre approche fait appel aux connaissances préalables en langue source, qu'elle peut d'ailleurs contribuer à renforcer (on sait que l'apprentissage d'une langue étrangère aide à mieux comprendre le fonctionnement de sa propre langue).

Parmi les difficultés que rencontrent les francophones apprenant l'allemand, une part centrale se concentre autour du verbe, clé de voûte de la phrase allemande tant du point de vue morphosyntaxique que sémantique. On se focalisera ainsi

¹ Ces études ont été présentées dans deux publications, l'une en français (BALNAT & GUALBERTO-SCHNEIDER 2014), l'autre en allemand (BALNAT & GUALBERTO-SCHNEIDER 2016).

sur quelques difficultés précises concernant certains types de verbes et de catégories verbales. Les divergences entre les deux langues étant variables, allant d'une certaine proximité à des différences radicales, nous avons fait le choix de faire paraître ces fiches selon un ordre de difficulté croissant :

1. Les deux **passifs** allemands, *processuel* et *bilan*, formés sur le même patron morphologique, correspondent à une seule forme du passif en français.
2. Le choix de l'**auxiliaire** dans la formation des temps verbaux composés obéit certes à des principes analogues dans les deux langues analogues (*haben* ou *sein* vs *avoir* ou *être*), mais l'apprenant francophone rencontre des problèmes spécifiques à l'allemand.
3. Les **verbes modaux** sont d'une grande variété en allemand, au point de constituer une sous-classe de verbes à part entière (*dürfen*, *können*, *müssen*, *sollen*, *mögen*, *wollen*). En français, ils se limitent principalement aux verbes *devoir* et *pouvoir*.
4. La question des **modes** est la plus compliquée : les deux *Konjunktive* allemands correspondent de manière dissymétrique au subjonctif et au conditionnel français, voire à l'impératif, et les conditions d'emploi de ces modes sont différentes, notamment dans le cadre du discours rapporté.

Références bibliographiques

- BALNAT Vincent & GUALBERTO-SCHNEIDER Antje (2016). « Überlegungen zum Rekurs auf Französisch beim Erlernen lexiko-grammatischer Einheiten des Deutschen ». In : BÜRCEL Christoph & SIEPMANN Dirk (éds.). *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Zum Verhältnis von sprachlichen Mitteln und Kompetenzentwicklung*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren (= *Thema Sprache*), 77-89.
- BALNAT Vincent & GUALBERTO-SCHNEIDER Antje (2014). « Réflexions en vue de l'élaboration d'un précis grammatical contrastif DaF-FLE ». In : BOUSCH Denis, ROBIN Thérèse, ROTHMUND Elisabeth & TOSKER-ANGOT Sylvie (éds.). *Héritage, transmission, enseignement dans l'espace germanique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 233-244.
- COLINET Jean-Christophe & JORDAN Catherine (2010). *Besser verstehen, besser sprechen und schreiben lernen. Grammatischer Leitfaden für die bilingualen Klassen*. Strasbourg : CRDP d'Alsace.
- GLINZ Hans (1994). *Grammatiken im Vergleich: Deutsch – Französisch – Englisch – Latein: Formen, Bedeutungen, Verstehen*. Tübingen : Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik 136).
- ZEMB Jean-Marie (1978/1984). *Vergleichende Grammatik Französisch – Deutsch*. Tome I (1978) : *Comparaison de deux systèmes* ; tome II (1984) : *L'économie de la langue et le jeu de la parole*. Mannheim, Vienne, Zurich : Dudenverlag (= Duden Sonderreihe Vergleichende Grammatiken).

LES PASSIFS

1 Qu'est-ce qu'une voix ?

En allemand comme en français, on peut présenter une activité sous deux perspectives différentes : soit on se focalise sur le sujet agissant (voix active), soit sur l'activité en tant que telle et/ou sur ce qui est affecté par elle (voix passive). Comme le montre l'illustration suivante, la voix active équivaut à un éclairage plus fort sur l'agent-sujet (cf. le spot en haut à gauche de l'image) alors qu'à la voix passive, c'est l'élément affecté par l'action et/ou l'action elle-même qui sont mis en lumière (cf. les spots en bas et en haut à droite).



Tom & Jerry : *jagen oder gejagt werden?*

2 Les similarités

2.1 Au niveau des formes verbales

Dans les deux langues, on forme le passif à l'aide d'un auxiliaire, appelé « auxiliaire du passif » (en *italique* dans les exemples 1 à 3), et du participe passé du verbe (souligné). Dans les phrases déclaratives, interrogatives et exclamatives, l'auxiliaire se trouve en 1^e ou 2^e position, le participe en dernière position. C'est l'auxiliaire, *werden* et *être* dans les exemples (1) et (2), qui porte les marques de personne, de nombre, de temps et de mode¹ :

- (1) Dieser Mitarbeiter *wird* von allen Kollegen sehr geschätzt.

¹ Pour un rappel de l'ensemble des formes, cf. tableau récapitulatif sous 5.

Ce collaborateur *est* très apprécié de tous les collègues.

- (2) Gestern *wurde* ich von ihrer Sekretärin kontaktiert.
Hier, j'*ai été* contacté par sa secrétaire.

Attention !

Au parfait et au plus-que-parfait, l'auxiliaire de voix *werden*, conjugué avec *sein* (auxiliaire de temps), prend une forme spécifique de participe II, *worden*¹ :

- (3) Nachdem er seinen Bericht eingereicht hatte, *ist* er beglückwünscht *worden*.
Après avoir rendu son rapport, il *a été* félicité.

2.2 Au niveau des structures

Dans les exemples précédents (1-3), le passif est possible dans les deux langues car les verbes utilisés expriment une action et sont transitifs, c'est-à-dire qu'ils se construisent avec un objet à l'accusatif en allemand et un complément d'objet direct en français.

En comparant les phrases actives et passives, on peut constater deux choses :

a) L'objet du verbe dans une phrase à l'actif, par ex. *Jerry*, fonctionne comme sujet dans une phrase au passif :

- (4) Tom verfolgt Jerry. Jerry wird (von Tom) verfolgt.
Tom poursuit Jerry. Jerry est poursuivi (par Tom).

b) En allemand comme en français, l'agent ne joue pas le premier rôle au passif ; il est fréquemment passé sous silence :

- (5) Dieses Thema wurde schon vor einer Woche angesprochen.
Ce sujet a déjà été abordé il y a une semaine.

Il peut néanmoins être mentionné sous la forme d'un « complément d'agent », se trouvant pour ainsi dire « relégué » parmi les seconds rôles². Dans les deux langues, ce complément est introduit principalement par deux prépositions. En allemand, *von* + datif est employé pour des agents qui sont directement à l'origine de l'action tandis que *durch* + accusatif présente ce complément plutôt comme un instrument. En français contemporain, la préposition *par* est plus fré-

¹ *Werden* comme verbe « plein » (signifiant *devenir*) a pour participe II *geworden* : *Du bist aber groß geworden!*

² Sauf dans les cas où l'accent d'énoncé porte sur le complément d'agent : *Von °Tom ist Jerry gejagt worden, nicht von Hobbes.*

quente dans cet emploi que la préposition *de* (*Ils ont été tués par des terroristes. – Il est aimé par/de toute sa famille*).

2.3 Au niveau de l'emploi de l'agent

L'une des fonctions du passif est de passer l'agent sous silence. Le passif est donc très fréquent dans des types de textes qui décrivent des processus et des résultats dont on ne peut ou ne veut pas nommer les acteurs, comme c'est parfois le cas dans les publications scientifiques et techniques (6, 7), les articles de presse (8) et les écrits administratifs (9) :

- (6) In diesem Kapitel werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Passivs im Deutschen und Französischen herausgearbeitet.
Dans ce chapitre seront dégagées les similarités et différences du passif en allemand et en français.
- (7) Vor dem Guss der Glocke wird der Schmelzofen auf über 1100 Grad angeheizt.
Avant la coulée de la cloche, le fourneau est chauffé à plus de 1100 degrés.
- (8) Der Filmfestival in Cannes wurde am Mittwoch Abend glanzvoll eröffnet.
Le festival de Cannes a été inauguré en grande pompe mercredi soir.
- (9) Ihr Antrag auf Kostenerstattung wurde abgelehnt.
Votre demande de remboursement de frais a été refusée.

2.4 Au niveau des restrictions

Dans les deux langues, il existe des verbes qui ne peuvent se mettre au passif. Parmi ces verbes « non passivables », on retiendra les trois catégories suivantes :
– les verbes intransitifs qui expriment un déplacement du sujet (*gehen, kommen, reisen* ; *aller, venir, voyager*) ou un état (*bleiben, sein, gelten [als]* ; *rester, être, passer pour, etc.*), y compris ceux spécifiant une position (*liegen, sitzen, stehen*).
– les verbes exprimant la possession (*haben, besitzen* ; *avoir, posséder*).
– les verbes exprimant un processus qui n'implique pas d'intention de la part du sujet (*fallen, rosten, wachsen* ; *tomber, rouiller, croître/grandir*). C'est le cas également du verbe transitif *kennen lernen* et de son équivalent français *faire la connaissance de* qui, contrairement à *lernen* et à *apprendre*, n'impliquent pas d'intention du sujet¹. Le passif est ainsi acceptable sous (10) mais pas sous (11) :

- (10) Diese Lektion muss von den Studenten gelernt werden.
Cette leçon doit être apprise par les étudiants.

¹ Cela vaut également pour les verbes *erfahren* et *bekommen* en allemand, alors que leurs équivalents français *apprendre (une nouvelle)* et *recevoir*, plus polysémiques, admettent des emplois au passif : *La nouvelle a été apprise hier par l'avocat de l'accusé. – Ces livres ont été reçus au début du mois.*

- (11) *Der Gastprofessor wurde von den Studenten kennen gelernt.
*Le professeur invité a été fait connaissance des étudiants.

3 Les divergences

La divergence principale entre les deux langues concerne l'existence de deux passifs en allemand, celui en *werden* (dit « processuel », plus traditionnellement « passif action » ; en all. « Vorgangspassiv ») et celui en *sein* (dit « résultatif » ou « bilan », traditionnellement « passif état » ; en all. « Zustandspassiv »), alors que le français ne dispose que d'un seul et unique auxiliaire de passif, *être* (3.1). Nous relevons deux autres divergences : la palette plus large de verbes allemands admettant le passif processuel (3.2) et la diversité de ses fonctions (3.3). Celles-ci expliquent la fréquence d'emploi plus élevée du passif en allemand qu'en français.

3.1 Les passifs allemands vs le passif français : 2 contre 1 !

- (12) (Deux secrétaires d'une école bavardent.) Leo hat schon wieder die Schule geschwänzt. Was sagt die Schulordnung dazu? Werden jetzt seine Eltern benachrichtigt?
Leo a de nouveau séché les cours. Que prévoit le règlement ? Prévient-on ses parents maintenant ?
- (13) Nicht nötig. Schon heute früh sind sie vom Schulleiter benachrichtigt worden.
Ce n'est pas la peine. Ils ont été prévenus par le directeur ce matin-même.
- (14a) Wenn sie schon informiert sind, werden sie hoffentlich endlich reagieren.
Bon, s'ils sont prévenus, j'espère qu'ils réagiront enfin.
- (14b) Sonst wird er von der Schule verwiesen werden.
Sinon, il sera renvoyé.

Comme le montrent les exemples ci-dessus, on emploie l'auxiliaire *werden* lorsqu'on présente l'activité dans son déroulement, cette activité pouvant être actuelle (12), passée (13) ou future (14b). Ce passif processuel fonctionne à tous les temps verbaux. L'auxiliaire *sein* est quant à lui employé pour présenter le résultat de l'activité (14a) ; contrairement à la perspective dynamique du passif processuel, on a affaire à une perspective statique avec le passif résultatif.

Le français ne disposant que de l’auxiliaire *être* pour former le passif¹, les perspectives aspectuelles (processuelle vs. statique) sont marquées à d’autres niveaux :

– au niveau des temps, la différence entre perspective de déroulement et perspective de résultat se traduit au passé par l’opposition entre passé composé ou passé simple (15a) et imparfait (15b) :

(15a) Ce monument a-t-il été / fut-il inauguré le 8 mai 1995 ? (déroulement)

Wurde dieses Denkmal am 8. Mai 1995 eingeweiht?

(15b) Non, à ce moment-là, sa construction n’était même pas planifiée. (résultat)

Nein, da war sein Bau noch nicht einmal geplant!

– au niveau lexical, la perspective de déroulement peut être exprimée par la locution *en train de* (16a), celle de résultat par des éléments désignant l’aboutissement de l’activité (16b) :

(16a) Lorsque je suis arrivé, on était *en train de* repeindre la boutique.

Als ich kam, wurde der Laden neu gestrichen.

(16b) Lorsque je suis arrivé, la boutique était *déjà* repeinte/on *avait fini* de repeindre la boutique.

Als ich kam, war der Laden neu gestrichen.

– au niveau syntaxique, la présence d’un complément d’agent introduit par *par* entraîne une lecture processuelle :

(17) Dans le cadre de ses fonctions, le directeur est fréquemment attaqué.

In seinem Zuständigkeitsbereich ist der Direktor ständig Angriffen ausgesetzt.

Oui, effectivement, il est régulièrement attaqué par tous ses collègues.

Ja, tatsächlich, von all seinen Kollegen wird er regelmäßig angegriffen.

Attention à ne pas confondre les formes verbales au parfait contenant l’auxiliaire de temps *sein* et celles au présent contenant l’auxiliaire de passif *sein*. Comparons (18) et (19) :

(18) Er ist gewachsen.

Il a grandi.

(19) Die Stadt ist zerstört.

La ville est détruite.

Dans (18), le verbe *wachsen* est au parfait de l’indicatif à la voix active, le passif est impossible car il s’agit d’un processus qui n’implique pas d’intention de la part du sujet. Dans (19), nous avons affaire à une tournure de passif (résultatif) au présent de l’indicatif. Certes, la destruction a eu lieu dans le passé, mais le

¹ L’auxiliaire *être* apparaît également dans des structures passives avec un sujet impersonnel : *Il a été longtemps discuté de ce problème.*

locuteur rend compte du résultat qu'il a sous les yeux : la ville en ruines. La même ambiguïté se présente en français : *Il est venu*. (passé composé actif) – *Il est tué*. (présent passif)

3.2 Le passif processuel pour quels types de verbes ?

Contrairement au français, la voix passive est possible en allemand avec des verbes intransitifs, à condition que l'activité exprimée par le verbe soit intentionnelle¹. Dans ces cas-là, la phrase passive ne contient pas de sujet grammatical qui correspondrait à un objet à l'accusatif dans la phrase active. Le verbe est alors conjugué systématiquement à la 3^e personne du singulier.

Parmi ces verbes intransitifs, on peut distinguer ceux qui demandent un complément au datif (20), ceux dont le complément est prépositionnel (21) et ceux qui n'admettent aucun complément (22). Quand il y a des compléments, ceux-ci restent inchangés ; ils ne deviennent pas le sujet grammatical de la phrase passive :

(20a) Diesen armen Leuten kann geholfen werden.

Ces pauvres gens peuvent être aidés. / On peut aider ces pauvres gens.

(20b) Ihm wird von allen Mitarbeitern vertraut.

Tous les collaborateurs lui font confiance.

(21a) Über dieses Thema ist lange diskutiert worden.

Ce problème a été longtemps discuté. / On a longtemps discuté ce problème.

(21b) Während der Ferien sollte nicht an die Schule gedacht werden.

Pendant les vacances, on ne devrait pas penser à l'école.

(22) In dieser Familie wurde schon immer gelogen.

Dans cette famille, on a toujours menti.

Dans le cas d'énoncés « minimaux » ne contenant aucun élément susceptible d'occuper la première position, c'est le *es* dit « explétif » qui assure cette fonction (all. « Platzhalter ») : *Es wurde diskutiert und gelogen*².

Si le verbe équivalent français est également intransitif, la traduction de l'énoncé par une structure passive n'est pas possible (cf. 20b), raison pour la-

¹ À noter toutefois que quelques verbes français admettant un COI comme *(dés)obéir à* et *pardonner à* peuvent se mettre au passif : *J'ai été désobéi*. – *Il a été pardonné*. Cet emploi s'explique par le fait que ces verbes étaient transitifs directs dans des états antérieurs de la langue.

² On trouve ce *es* explétif dans d'autres types d'énoncés, que ce soit au passif ou à l'actif : *Es wurde lange diskutiert und viel gelogen* (On a longtemps discuté et beaucoup menti). – *Es haben viele Leute an der Diskussion teilgenommen* (Beaucoup de gens ont pris part à la discussion).

quelle le français a fréquemment recours au *on* générique dans une phrase active (cf. 21b, 22). Toutefois, il n'est pas rare qu'un verbe intransitif en allemand puisse être rendu par un verbe transitif en français, auquel cas la tournure passive est tout à fait envisageable (20a, 21a).

3.3 Les fonctions communicatives du passif processuel

Ces fonctions ne sont pas toutes assurées par le passif français. Le passif processuel peut s'employer pour émettre des ordres (23) ou des incitations et des résolutions (24). On trouve souvent des circonstants temporels indiquant à quel moment l'action est censée débiter :

- (23) Jetzt wird aber der Rasen gemäht!
Tonds / tondez la pelouse maintenant ! / Maintenant, on tond la pelouse !
- (24) Ab morgen wird gesünder gegessen.
À partir de demain, on mange plus sainement.

Certaines expressions elliptiques ne contenant que le participe se sont lexicalisées dans des contextes soumis à une hiérarchie (par ex. l'armée ou, jadis, l'école) :

- (25) Aufgestanden!, Hingesetzt!, Stillgestanden!
Debout !, Assis !, Garde-à-vous !

Les tournures elliptiques suivantes, avec sujet grammatical, sont fréquentes dans les titres de presse. Le français privilégie ici le recours à des nominalisations :

- (26) Benzinpreis erhöht!
Augmentation du prix de l'essence
Gräber geschändet!
Profanation de tombes

Enfin, ce passif est fréquent dans certains types de textes contenant des règles ou des normes. Le temps utilisé est en général le présent de l'indicatif :

- (27) Dieses Gerät wird mit Heißluft gereinigt.
On nettoie cet appareil à l'air chaud. / Cet appareil se nettoie à l'air chaud.
- (28) In Singapur darf wieder Kaugummi gekaut werden.
À Singapour, on a de nouveau le droit de mâcher du chewing-gum.
- (29) Ferne Galaxien werden mit Hightech-Teleskopen beobachtet.
Les galaxies lointaines s'observent au moyen de télescopes ultra-perfectionnés. / On observe les galaxies lointaines avec des télescopes ultra-perfectionnés.

4 Les tournures actives à sens passif

Outre les formes verbales que nous venons de voir, il existe dans les deux langues des tournures actives présentant une action ou un processus sous une perspective passive : les adjectifs allemands en *-bar* comme *machbar* (*faisable*), paraphrasable par *kann gemacht werden*, des structures impersonnelles telles que *es steht zu befürchten, dass...* (*il est à craindre que*), paraphrasable par *es muss befürchtet werden*. Enfin, de nombreuses expressions, appelées dans certaines grammaires « constructions à verbe support » (all. « Funktionsverbgefüge »), ont elles aussi un sens passif qui apparaît nettement dans la traduction : *zur Abstimmung kommen* (*être soumis au vote*), *Beachtung finden* (*être pris en considération*), *in Vergessenheit geraten* (*tomber dans l'oubli*), etc.

Deux constructions n'ont pas d'équivalent formel en français :

a) sujet + *bekommen* (standard à familier) ou *kriegen* (familier) + participe passé :

(30) Ich bekomme ein Buch geschenkt.
Je reçois un livre (en cadeau).

(31) Das freche Kind kriegt den Hintern verhauen.
L'enfant insolent reçoit une fessée.

(32) Wir haben gesagt gekriegt, wir sollen die Hausaufgabe morgen abgeben.
On nous a dit de rendre le devoir demain.

Dans ces exemples, le sujet de la phrase est le bénéficiaire ou la « victime » de l'action exprimée par les verbes *schicken*, *verhauen* et *sagen*.

b) sujet + *gehören* + participe passé :

(33) Er gehört eingesperrt / bestraft.
Sa place est en prison / Il devrait être puni.

Ces deux constructions sont sémantiquement équivalentes à un passif processuel avec *werden* :

(30') Mir wird ein Buch geschenkt.

(31') Dem frechen Kind wird der Hintern verhauen.

(32') Uns ist gesagt worden, wir sollen die Hausaufgabe morgen abgeben.

(33') Er muss eingesperrt / bestraft werden.

5 Récapitulatif des formes verbales (avec équivalents français)

	Passif processuel (<i>werden</i>)	Passif bilan (<i>sein</i>)
Indicatif		
Présent	Der Laden wird geöffnet <i>Le magasin est ouvert par...</i>	Der Laden ist geöffnet <i>Le magasin est ouvert (de 12h à 14h)</i>
Prétérit	Der Laden wurde geöffnet <i>Le magasin fut ouvert par...</i>	Der Laden war geöffnet <i>Le magasin était ouvert (de 12h à 14h)</i>
Parfait	Der Laden ist geöffnet worden <i>Le magasin a été ouvert par...</i>	Der Laden ist (nur kurz) geöffnet gewesen <i>Le magasin a été ouvert (un instant)</i>
Plus-que-parfait	Der Laden war geöffnet worden <i>Le magasin avait été ouvert par...</i>	Der Laden war (nur kurz) geöffnet gewesen <i>Le magasin avait été ouvert (un instant)</i>
Futur <i>(futur II rare)</i>	Der Laden wird geöffnet werden <i>Le magasin sera ouvert par...</i>	Der Laden wird geöffnet sein <i>Le magasin sera ouvert (long-temps)</i>
Konjunktiv I (subjunctif I)		
Présent	Sie sagt, er werde geöffnet <i>Elle dit qu'il est ouvert par...</i>	Sie sagt, er sei geöffnet <i>Elle dit qu'il est ouvert</i>
Passé	Sie sagt, er sei geöffnet worden <i>Elle dit qu'il a été ouvert par...</i>	Sie sagt, er sei geöffnet gewesen <i>Elle dit qu'il a été ouvert</i>
Futur	Sie sagt, er werde geöffnet werden <i>Elle dit qu'il sera ouvert par...</i>	Sie sagt, er werde geöffnet sein <i>Elle dit qu'il sera ouvert</i>
Konjunktiv II (subjunctif II)		
Présent	Vielleicht würde er geöffnet <i>Il serait peut-être ouvert par...</i>	Er wäre geöffnet, wenn... <i>Il serait ouvert si...</i>
Passé	Vielleicht wäre er geöffnet worden <i>Il aurait peut-être été ouvert par...</i>	Er wäre geöffnet gewesen, wenn... <i>Il aurait été ouvert si...</i>
Futur	Vielleicht würde er geöffnet werden <i>Il serait peut-être ouvert par...</i>	Er würde geöffnet sein, wenn... <i>Il serait ouvert si...</i>

•

Linguistik online 74 5/2015

www.linguistik-online.com

•

- Mariusz Frąckowiak: Zeit ist Geld – sprachliche Universalien in der deutschen und polnischen Phraseologie und Parömiologie am lexikographischen Material
- Anna Gondek: Konzeptualisierung der Emotionen auf der Mikrotextebene (am Beispiel von Sprichwörtern mit der Komponente Zorn)
- Jolanta Ignatowicz-Skowrońska und Anna Sulikowska: Zur Entwicklung und zum Gegenstandsbereich der deutschen und der polnischen Phraseologie
- Dominika Janus: Polnische und deutsche Phraseologismen mit den Komponenten kot/Katze und pies/Hund im "Słownik języka polskiego" von Samuel Bogumił Linde und im "Deutschen Wörterbuch" von Jacob und Wilhelm Grimm
- Marek Laskowski: Gleichen sie sich wie ein Ei dem anderen oder sind doch verschieden wie Tag und Nacht? Deutsche und polnische komparative Phraseologismen aus kontrastiver und phraseodidaktischer Sicht
- Janusz Pociask: Phraseologismen in deutschen und polnischen Presstexten, dargestellt aus pragmalinguistischer Perspektive
- Hanna Stypa: Äquivalenzbeziehungen und Divergenz am Beispiel von deutschen Phraseologismen mit Tierbezeichnungen im Komponentenbestand und ihren polnischen Entsprechungen
- Anna Sulikowska: Zwischen der wörtlichen und der phraseologischen Bedeutung. Zur Semantik der metaphorisch motivierten Idiome aus der Perspektive der Kognitiven Grammatik
- Jarosław Ślawski: Spezifische Probleme beim Übersetzen von Phraseologismen am Beispiel des Kinderromans Emil und die Detektive von Erich Kästner

La « double » première position avec infinitif et (*nicht*) *können*

La première position ne peut être occupée normalement dans la phrase allemande que par un seul élément, ou par plusieurs ayant la même fonction syntaxique. Or il est possible de rencontrer plusieurs éléments de fonctions syntaxiques différentes, configuration qui sera alors appelée « double première position ». Mais s'agit-il vraiment d'une double occupation de la première position, auquel cas le placement du verbe en deuxième position, dit V2, serait remis en cause ? Ne pourrait-on pas expliquer ces exemples autrement ? Les linguistes ne sont pas unanimes sur ce sujet.

Dans le cadre de cet article, nous étudierons des exemples comprenant un infinitif accompagné d'un élément X. Partant de la théorie syntaxique de Drach, de la notion de pince phrastique et de ses limites, nous développerons un point laissé de côté dans un article précédent¹ : la prédominance de « (*nicht*) *können* » dans de tels énoncés. Nous présenterons ainsi divers exemples dont nous ferons l'analyse dans leur cadre textuel.

1. Erich Drach (1937) et la pince phrastique

Erich Drach partait du constat que l'enseignement scolaire de la grammaire allemande pêchait en matière de syntaxe. Avec une description calquée sur celle de la grammaire latine, les élèves sont inmanquablement conduits à des erreurs d'analyse pour l'allemand. D'où la nécessité :

Loslösung von den Denkweisen der lateinischen Grammatik ; Aufbau einer im Wesen der deutschen Sprache begründeten Darstellung und Regelfassung. (1937 : 6)

Drach considère également que la correction grammaticale ne suffit pas à un énoncé bien formé, et qu'il faut tenir compte de l'intention du locuteur.

Die Gestalt des Satzes wird bedingt vom Gehalt. (1937 : 7)

D'où la deuxième nécessité de :

¹ « Un cas de fausse double attaque d'énoncé » Lylia 19.

Begründung der Satzlehre auf die Beobachtung des lebenswirklichen Sprechdenkens.
(1937 : 7)

Il préconise aussi de réfléchir et d'analyser la prosodie, l'intonation de la phrase, et non le seul mot isolé. De cette remarque découle alors la troisième nécessité :

Die Erkenntnis, dass die Lehre von der Schallform des Satzes ein wesentlicher Teilbestand der Satzlehre ist. (1937 : 10)

Cependant il ne rejette pas la terminologie latine à laquelle il va rajouter les termes: '*Sprechsituation*', '*Sinnwort*' et '*Satzplan*'. Par '*situation d'énonciation*', il entend :

Sprechsituation ist die Gesamtheit innerer und äußerer Voraussetzungen, die dazu führen, dass der Sprecher gerade diese Worte in dieser Weise und gerade in diesem Augenblick ausspricht. (1937 : 13)

Son analyse part de l'assertion, tous les autres énoncés en découlant, et le verbe conjugué y est présenté comme le centre de la phrase :

Das Verbum Finitum ist der standfeste Angelpunkt, um den herum der Satz sich aufbaut und gliedert. (1937 : 16)

C'est lui qui introduit dans la description de l'allemand les termes de « *Vorfeld* » et de « *Nachfeld* » pour dénommer les éléments qui entourent le verbe conjugué. Il insiste à diverses reprises sur le fait que c'est l'intention communicative plus que la fonction grammaticale qui détermine les éléments placés en première position, car :

Man kann das Vorfeld geradezu als die Ausdrucksstelle bezeichnen. (1937 : 17)

Quand on passe du connu à l'inconnu, le contenu important peut migrer en « *Nachfeld* », qui devient par là-même une « *Eindrucksstelle* ». Drach propose ainsi deux modèles (p.18) :

Gestalt I :

<i>Vorfeld</i>	<i>Mitte</i>	<i>Nachfeld</i>
<i>Ausdrucksstelle (gefühlso- oder willenswertiges Sinnwort)</i>	<i>Geschehen (Personalform des Verbs)</i>	<i>Ergänzungen und Erläuterungen</i>

Gestalt II:

Vorfeld	Mitte	Nachfeld
Anschluss nach vorher Gegebenes Beiläufiges	Geschehen (Personal- form des Verbs)	Eindrucksstelle (Sinnwort als Denkergebnis oder Belehrungsmittel)

Après avoir expliqué que l'on pouvait placer en première position des éléments du thème dramatique¹, Drach propose une analyse de l'énoncé « *Dort der Holunderstrauch verbirgt mich ihm* », pour lequel il a recours à la prosodie, qui englobe en un tout et ne sépare pas les deux éléments, le déictique « dort » et le sujet grammatical « der Holunderstrauch ». Il n'y a ainsi pas lui de 'double' occupation de la première position, cela est tout simplement impossible :

Zwei voneinander unabhängige Satzglieder nebeneinander im Vorfeld sind unmöglich.
(1937 : 21)

La linéarisation est ainsi le reflet de l'intention du locuteur.

Die deutsche Wortfolge ist nicht « frei », sondern denkbedingt. (1937 : 26)

Il élabore également la notion de 'pince phrastique' (§57), dont l'étiquette a été reprise, entre autres, par la Duden-Grammatik, notamment dans l'édition de 1998, où elle est schématisée de la façon suivante :

beordnende Konjunktion	Vorfeld	finite Verb	Mittelfeld	infinitiver Ver- balkomplex	Nachfeld
	Satzklammer				

Bien que Drach ait écrit son ouvrage en 1937, ses concepts irriguent encore la description de l'allemand. Il a formulé en effet divers postulats intéressants :

- la terminologie des champs, même s'il ne parle pas de *Mittelfeld* ;
- la notion de pince phrastique ;
- le rejet d'une double occupation de la première position ;
- l'utilité de travailler en texte justifié de la façon suivante :

¹ Nous reprenons ce terme dans le sens de Zemb.

Jeder vernünftige Satz ist nur aus seinem Sprechanlaß oder aus dem Zusammenhang des Textes zu verstehen. (1937 : 83)

La notion de pince phrastique est cependant strictement liée à la syntaxe et peut sembler mise à mal dans les exemples que nous allons exposer ici. En effet, dans un énoncé tel que :

„Anna, ich habe dir schon oft erzählt, daß meine Eltern in Petersburg ein großes Haus besaßen mit Dienern, Mägden und einer Gouvernante für mich. Laß mich meine Geschichte zu dem Zeitpunkt beginnen, an dem ich fünfundzwanzig Jahre alt war: Es gab kein Fest, keinen Ball, an dem ich nicht teilnahm, und so langweilte mich das Vergnügen bald. Mir war etwas Schreckliches passiert. Bitte frag mich jetzt nicht danach. Ich werde es dir später erzählen, aber **damit beginnen** kann ich nicht. [...]“ (Petra Schmidt-Decker, *Die Seherin*, 26)

la partie dénommée « *infiniter Verbalkomplex* » par Duden et représentée par « *beginnen* » marque la partie droite de la pince phrastique, mais se retrouve en première position précédée de « *damit* », un élément appartenant au « *Mittelfeld* ». On voit ici les limites de la théorie de la pince phrastique, qui ne permet pas d'expliquer l'occurrence ci-dessus, ainsi que les limites d'une explication hors contexte. Ce type d'énoncés n'est en effet explicable que dans le cadre d'une analyse textuelle, comme le recommandait Drach. On peut ainsi proposer une explication en termes de scénario : le scénario « *erzählen* » comporte un commencement et une fin. « *beginnen* » est alors thématique, le verbe principal (le rhème) étant « *kann* ». « *damit beginnen* » est repris par « *das* », sous la forme : « *das kann ich nicht* ».

2. La prédominance de « *(nicht) können* »

Dans notre étude précédente, nous avons abordé le cas de ces énoncés dont la première position semble être occupée par plusieurs éléments et avons vu que se rencontrait un mélange d'éléments thématiques, rhématiques et de négations. Mais nous n'avons pas abordé la prédominance de « *(nicht) können* » dans ces énoncés. Dans un corpus composé de 96¹ exemples tirés d'œuvres littéraires et

¹ On trouve en fait dans le corpus 90 exemples dont certains comprennent plusieurs occurrences dans le même passage, d'où le chiffre final de 96.

de textes de presse, 50 contiennent un verbe de modalité, les autres GV étant des formes conjuguées au parfait.

2.1. « Können », verbe de modalité préférentiel ?

	Nombre d'exemples	Pourcentage dans les exemples contenant un verbe de modalité	Pourcentage sur le total des exemples
Können	26	52 %	27,08 %
Wollen	6	12 %	6,25 %
Müssen	7	14 %	7,29 %
Sollen	5	10 %	5,21 %
Dürfen	5	10 %	5,21 %
Mögen	1	2 %	1,04 %
Ensemble du corpus = 96 exemples	50		52,08 %

On constate que « können » domine largement les autres verbes de modalité, puisqu'il représente plus de la moitié des occurrences contenant un verbe de modalité. Confais (1992) a rappelé que « können » exprime globalement et fondamentalement une possibilité neutre « constatée dans le monde ». C'est un verbe de modalité prototypique, ce qui en expliquerait la fréquence d'apparition.

L'association du verbe de modalité à la négation donne les résultats suivants :

	Avec « nicht »	Sans « nicht »
Können	19 = 73,08 %	7 = 26,92 %
Wollen	4 = 66,67 %	2 = 33,33 %
Müssen	2 = 28,57 %	5 = 71,43 %
Sollen	0 = 0 %	5 = 100 %
Dürfen	4 = 80 %	1 = 20 %
Mögen	1 = 100 %	0 = 0 %
Total des exemples = 50	30 = 60 %	20 = 40 %

On constate que la négation et le verbe de modalité sont étroitement liés, sauf dans le cas de « *sollen* » dont les formes marquent principalement le conseil. Un exemple présente une modalisation au sens de Schanen et Confais (1986, § 383).

Der Pierre hat gemeint, der Danner ist der Amelie nachgestiegen. **Richtig verfolgt und belästigt** soll der Danner die Amelie haben, **sogar über sie hergefallen** soll er sein. (Andrea Maria Schenkel, *Tannöd*, 82)

L'énonciation indirecte est précédée du verbe « *meinen* », l'information est rapportée par un locuteur qui ne la prend pas à son compte. Le groupe verbal est éclaté, la pince phrastique telle que définie à la suite de Drach est mise à mal.

Prenons maintenant un exemple avec « *können* » :

Abends und nachts hielten wir uns vom Land fern, tagsüber versuchten wir, die Position mit einer Karte zu bestimmen, in der die Wassertiefe über dem Meeresgrund eingezeichnet war. Aber Stürme hatten die Sände verändert, oder die Angaben waren falsch. Ich korrigierte die Werte nach unserer Lotleine und schrieb das Datum und die Tide dazu. Dann notierte ich die Beschaffenheit des Grundes, den wir vorfanden, ob er sandig, steinig oder voller Kraut war. Diese Art des Lotens hatte ich bei Magister Wigbold gelernt, der am Lot Wachs und Talg befestigte, um nach dem Bestimmen der Wassertiefe auch die Besonderheiten des Meeresbodens zu notieren. **Besser orientieren** konnten wir uns an der Form der Inseln, den Segelanweisungen und aufgezeichneten Schattenrissen. (Thomas Einfeldt, *Störtebekers Gold*, 144)

En contexte, « *sich orientieren* » fait déjà partie du thème développé, accompagné de la forme graduée « *besser* ». Le rhème commence après « *uns* ». L'accent de phrase ne se situe pas en première position, mais en « *Mittelfeld/Nachfeld* ».

On peut aussi rencontrer (bien que rare) une accumulation d'éléments en première position.

Der König legte den schmalen Kopf schräg wie ein lauernder Habicht und sah Carus listig an: „Wie wir sehen, seid Ihr bestens informiert. Das bestärkt uns in der Meinung, dass Ihr der Richtige seid, diesen Fall unter größter Diskretion und unter Beachtung aller Vorsichtsmaßregeln zu verfolgen. Ihr wisst, in neuerer Zeit ist unsere Macht selbst auf dem eigenen Territorium nicht mehr unumschränkt. **Sogar vor einem Gericht Anklage gegen uns erheben** kann man, dank dieses französischen Tollhauses. (Ralf Günther, *Der Leibarzt*, 237)

Tout le groupe infinitif est mis en relief à la fois par sa place en première position, par la présence de « *sogar* » (particule de focalisation) ainsi que par la disproportion entre la longueur de la première position et le reste de l'énoncé. Il répond à la question « *Was kann man ?* ». Le souverain met en avant les limites de son pouvoir, il ne serait en rien protégé.

2.2. Association « *können* » et « *nicht* »

Ces constructions avec verbe de modalité et négation mettent en place un cadre de discours qui est nié à la fin de l'énoncé. Cette stratégie permet au locuteur de remettre en cause au dernier moment ce qu'il vient de dire et qui semblait posé comme vrai.

Drinnen war's recht finster. Nur von einer offenen Tür an der linken Seite des Stadels kam ein bißchen Tageslicht in den Raum. Auf der rechten Seite war das Heu eingelagert und die übrigen Futtermittel, an der hinteren Wand und auf der linken Seite lagen überall Strohhaufen. **Richtig sehen** konnten wir allerdings in dem düsteren Raum nicht. Mehr erahnen. (Andrea Maria Schenkel, *Tannöd*, 71)

« *Recht finster* » fait d'abord croire à l'allocuté qu'on ne voyait rien, puis on apprend qu'un peu de lumière filtre quand même. Suit alors une description assez détaillée qui amène l'allocuté à conclure que ce n'était pas si sombre que ça. Or tout se voit remis en cause par le « *nicht* », finalement explicité par « *erahnen* ». On en conclut alors que c'est surtout le savoir du locuteur qui lui a permis de décrire aussi précisément la grange.

Un GInf rhématique en première position (et porteur d'un accent) représente une topicalisation au sens de Lötscher (1985).

„Hin und wieder bin ich Fußball spielen gegangen. Aber **richtig motivieren** konnte ich mich nicht, und abgenommen habe ich dabei sowieso nicht.“ (*Focus* 30/2004)

Tout le rhème a basculé en première position avec un accent fort. Deux faits mis en parallèles se trouvent niés :

1/ *sich richtig motivieren*

2/ *abgenommen haben*

L'éclatement de la pince phrastique est encore plus marquant dans le cas d'un double infinitif. Une partie de la pince phrastique droite reste à sa place, tandis que l'autre partie remonte vers l'avant :

Drei Minuten vor halb neun. Wie schnell dieser Abend vergangen ist. Es ist noch ganz hell, es ist eine unangenehme Helle, und kühler wird es auch nicht. Die Uhr ist schön. Sie ist das einzige, was einem geblieben ist.

Wenigstens telefonieren hätte er ihr können. Was er wohl die ganze Zeit tut? Wo er sich herumtreibt? (Lion Feuchtwanger, *Exil*, 532)

Enfin, la négation peut aussi remonter avec le verbe en première position, ce qui n'est pas sans conséquences sur le décodage. Samson (1989) lie le décodage de cette construction à un détour par l'intention du locuteur :

Auch Verbindungen von phematischen Elementen, wie dem Negator, mit rhematischen Elementen an der Fx-Stelle werden durch das Wirken der Sprecherintention verständlich. (Samson, 1989 : 214)

Prenons un exemple :

Nicht erklären können wir allerdings das, was Elias jetzt sah. (Robert Schneider, *Schlafes Bruder*, 144)

Une grande partie du livre est basée sur le fait que des événements restent inexplicés ou inexplicables. Ce caractère de l'inexplicable est ici mis en relief par l'annonce faite dès le début de l'énoncé. On enlève au lecteur la possibilité de demander des explications.

3. Conclusion

Plutôt que de parler de double première position ou de déviance par rapport à la théorie classique de la pince phrastique, il paraît plus judicieux de parler de la constitution d'une unité syntaxique et sémantique qui ne peut être interprétée qu'en texte, c'est-à-dire en contexte. Le sens de la proposition n'est pas affecté, la justification de la disposition relève de l'insertion du GV dans son co-texte. Il y a alors une double articulation : interne (avec la remontée d'un syntagme aval dans l'ordre de base, soit ici la partie droite de la pince phrastique) et textuelle (par focalisation ou thématization (au sens de thématique)). Ceci est un argument supplémentaire pour ne pas travailler soit sur des exemples construits,

soit sur des exemples sortis de leur contexte d'énonciation. On constate également que l'élément accompagnant le verbe est en connexion directe avec lui (au sens des connexions de l'ordre de base). Ces occurrences permettent de mieux profiler l'univers de discours créé par le locuteur.

Bibliographie

BOLEA, Sylvie (2008) : *Un cas de fausse double attaque d'énoncé ?* LYLIA 19. http://langues.univ-lyon2.fr/medias/fichier/bolea-s-2008_1417601072528-pdf.

CONFAIS, Jean-Paul (1992) : « Modalité par ci, modalisation par là : pour une approche asystématique des verbes de modalité allemands ». In : *Nouveaux Cahiers d'Allemand* 1992/1. pp. 69-102.

DRACH, Erich (1963) : *Grundgedanken der deutschen Satzlehre*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 4., unveränderte Auflage.

DUDEN Band 4 (1998) : *Die Grammatik*. Mannheim/Wien/Zürich : Duden Verlag.

LÖTSCHER, Andreas (1985) : « Syntaktische Bedingungen der Topikalisierung ». In : *Deutsche Sprache* 3, pp. 207-229.

SAMSON, Gunhild (1989) : « Rhematische Erstbesetzung : Kommunikative Ebene und Textkohärenz ». In : *Sens et Etre, mélanges en l'honneur de J.-M. Zemb* (Hrsg Faucher, Hartweg, Janitza). Nancy : Presses Universitaires de Nancy. pp. 207-225.

SCHANEN, François & CONFAIS, Jean-Paul (1986) : *Grammaire de l'allemand*. Paris : Nathan.

Sources des exemples

Focus 30/2004

EINFELDT, Thomas (2000) *Störtebekers Gold*. München: Piper.

FEUCHTWANGER, Lion (1983) *Exil*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

GÜNTHER, Ralf (2001) *Der Leibarzt*. München: Heyne Verlag.

SCHENKEL, Andrea Maria (2007) *Tannöd*. Hamburg: Verlag Lutz Schulenburg.

SCHMIDT-DECKER, Petra (1996) *Die Seherin*. Düsseldorf: Marion von Schröder Verlag.

SCHNEIDER, Robert (1992) : *Schlafes Bruder*. Leipzig: Reclam Verlag.

Sonderheft "Sprache und Demokratie" von [Linguistik online 73, 4/2015](#)

Zur Einführung Clemens Knobloch & Friedemann Vogel:

Demokratie – zwischen Kampfbegriff und Nebelkerze. Was können Sprach-, Medien- und Kulturwissenschaften zur Demokratisierung von Gesellschaft beitragen?

Ruth Wodak:

"Normalisierung nach rechts": Politischer Diskurs im Spannungsfeld von Neoliberalismus, Populismus und kritischer Öffentlichkeit

David Salomon:

Demokratie als Politischer Strategiekern

Maria Stopfner:

Links ist dumm – Zur Konstruktion rechter Meinungsführerschaft in Online-Diskussionen

Martin Haase:

"Nebelsprech" – Sprechen in der parlamentarischen Demokratie

Dorothee Meer:

"Zeltdörfer im Burgenland" – Zur Relevanz materieller und sprachlicher Bilder im politischen Diskurs. Eine exemplarische Analyse

Bettina Bock:

Barrierefreie Kommunikation als Voraussetzung und Mittel für die Partizipation benachteiligter Gruppen – Ein (polito-)linguistischer Blick auf Probleme und Potenziale von "Leichter" und "einfacher Sprache"

Thomas Niehr:

Politolinguistik und/oder Sprachkritik? Das Unbehagen in und an der Deskriptivität

Pamela Steen:

"Charisma macht müde Demokratien munter" – Zum diskursiven Zusammenhang von Charisma und Demokratie

Wolf-Andreas Liebert:

Selbstgerechtigkeit – Selbstermächtigte Status-Degradierungszeremonien von Online-Petitionen bis zum Lynchen 2.0

Anna-Lena Dießelmann: Zum Ausnahmezustand als Experimentierfeld für die Legitimierung von sonder- und außerrechtlichen Maßnahmen

Yves RUDIO

Président de l'Association LEHRER¹

Une politique linguistique pour la France

Jeudi 14 janvier 2016, une proposition de loi sur « *l'enseignement des langues régionales en immersion* », portée notamment par le député breton Paul Molac, rapporteur de la Commission des affaires culturelles et de l'éducation, a été rejetée au sein de l'Assemblée nationale². L'information de l'existence de cette proposition de loi comme de son rejet aurait pu nous échapper, car la presse autant régionale que nationale ne s'en est pas réellement fait l'écho, mises à part certaines éditions journalistiques numériques³.

Un projet ambitieux pour les langues régionales

Paul Molac a argumenté en faveur de l'adoption de la proposition de loi en soulignant que « depuis 2008, l'appartenance des langues régionales au patrimoine de la République est [certes] reconnu par l'article 75-1 de la Constitution, [mais que] depuis cette date, aucune loi n'a mis fin à l'hémorragie de locuteurs à laquelle elles font face⁴ ». Dans un passé récent, l'enseignement de et en langues régionales avait sans doute progressé, notamment avec la loi Peillon pour la refondation de l'école de la République de 2013 qui a été la première à reconnaître dans le code de l'éducation l'enseignement dit bilingue, mais aussi avec la loi portant la nouvelle organisation territoriale de la République de 2015, dite « NOTRe ». En effet, la première oblige les pouvoirs publics à informer les parents sur les différentes filières scolaires existantes, la seconde a introduit un régime cohérent de compensation entre les communes des frais de scolarité des enfants inscrits dans une école publique bilingue d'une autre commune que celle de leur résidence. Mais Paul Molac a évoqué l'insuffisance de ces mesures et demandé à franchir un nouveau palier afin de garantir « la préservation des langues régionales, éléments de notre patrimoine, qui ne peut être atteint que par l'éducation » (Molac). C'était l'objectif affiché de cette proposition de loi ambi-

¹ Association LEHRER – Association professionnelle des instituteurs et professeurs pour l'enseignement bilingue dans les académies de Strasbourg et Nancy-Metz

134 a Rue de la Schwang F-67340 WEINBOURG

associationlehrer@sfr.fr – <http://associationlehrer.blogspot.fr>

² Cf. compte-rendu intégral de la troisième séance du jeudi 14.01.2016 à l'adresse suivante :

<http://www.assemblee-nationale.fr/14/cr/2015-2016/20160102.asp> (site consulté le 06.02.2016)

³ Par exemple sur <http://Corsematin.com> ou encore <http://france3-regions.fr> (sites consultés le 16.01.2016)

⁴ <http://www.assemblee-nationale.fr/14/cr/2015-2016/20160102.asp>, Paul Molac ; dorénavant, la mention (Molac) après une citation renvoie aux propos de ce dernier.

tieuse qui devait augmenter la part de la langue cible, au-delà de la parité, ce qui, sous certaines conditions, ne devait pas nuire à l'enseignement du français, la langue nationale.

En effet, l'enseignement bilingue paritaire de France, qui avait pris son envol dans les années 1980, porté par l'espoir de la communauté éducative, et qui avait pour objectif de sauvegarder un riche patrimoine linguistique, montre aujourd'hui ses limites : globalement, les élèves n'y atteignent qu'un bilinguisme scolaire relatif, car l'école ne peut les mener à un « *bilinguisme équilibré* » qu'avec un engagement fort des parents d'élèves qui devraient accompagner leurs enfants dans un projet linguistique familial ambitieux. La démocratisation de ces filières et la multiplication des familles concernées a pour conséquence numérique logique que de plus en plus de familles ne s'engagent plus comme les familles présentes lors de la mise en place de cette filière : que ce soit par manque de temps ou de compréhension des enjeux, ou dans une attitude de consommation scolaire qui attend de l'école des formations toutes faites, certaines familles n'engagent actuellement plus leur propre dynamique dans un projet demandant de l'investissement personnel pour son succès.

Le projet de loi devait par conséquent permettre à l'école d'augmenter la part de la langue seconde, au-delà de la parité scolaire, afin de contrebalancer le déséquilibre existant entre les deux langues présentes dans la vie des élèves : une langue – la langue régionale – présente uniquement dans leur vie scolaire, une autre – la langue nationale – présente non seulement à l'école, mais surtout omniprésente dans leur vie sociale.

Le second objectif de cette proposition de loi était de « lever définitivement tout doute et [de] conférer un fondement légal, clair à des pratiques expérimentées de longue date par l'enseignement public, notamment dans les Pyrénées-Atlantiques ou en Bretagne » (Molac). En effet, certaines classes publiques et privées en breton et basque proposent déjà une filière d'immersion totale en langue régionale. Par ailleurs, dans les académies de Strasbourg et de Nancy-Metz, les écoles privées associatives de l'association ABCM-Zweisprachigkeit¹ mettent également en place une filière d'immersion totale et compensatoire.

Cette proposition de loi a été présentée par la commission des affaires culturelles et de l'éducation à la séance plénière du 14 janvier 2016. Elle a tout d'abord été critiquée par la ministre de la culture et de la communication, Fleur Pellerin : « *Je souhaite rappeler [...] que, en l'état actuel du droit, il existe de larges possibilités juridiques pour développer l'usage des langues régionales. En effet, si l'article 2 de la Constitution prescrit l'usage du français, il ne proscrie pas celui*

¹ Association pour le bilinguisme dans la classe dès la maternelle – Zweisprachigkeit 79 Rue d'Ohlungen F-67590 SCHWEIGHOUSE/MODER info@abcmzwei.org - <http://www.abcmzwei.eu>

d'autres langues, et notamment les langues régionales, dans la mesure où les contenus sont clairement intelligibles par les parties prenantes. Ainsi, rien ne s'oppose, dans la pratique administrative, à ce qu'une langue autre que le français soit employée lorsque des circonstances particulières le justifient et par accord des personnes concernées. [...] En revanche, toute pratique qui reviendrait à établir de facto la co-officialité d'une langue régionale avec la langue française ne serait pas légale. La loi sur la refondation de l'école de 2013 a aussi pris de nombreuses dispositions pour développer l'enseignement des langues régionales à l'école¹ ». Suite aux débats, le texte a été rejeté par l'Assemblée nationale – en présence de ... 28 députés seulement sur 577 – par 14 voix pour, 13 voix contre et 1 abstention². Un petit vote et pourtant une grande défaite pour l'enseignement de et en langues régionales.

Ce vote s'inscrit dans un rejet constant de propositions en faveur de l'immersion au-delà de la parité, inscrite dans les textes réglementaires, que la proposition de loi voulait lever. En 2001, le Conseil d'État avait annulé deux circulaires ministérielles dans lesquelles le ministre de l'Éducation nationale de l'époque, Jack Lang, souhaitait autoriser une augmentation des heures d'enseignement de la langue cible. Le Conseil d'État avait justifié cette annulation « *sur le fondement de la loi Toubon, qu'un enseignement bilingue qui consacrerait plus de la moitié du temps aux langues régionales excéderait les possibilités de dérogation à l'enseignement en français admises par le code de l'éducation* » (Molac).

Une politique linguistique néfaste aux langues régionales

La loi Toubon, qui date de 1994, cristallise effectivement le problème français en matière de politique des langues, notamment dans les régions concernées par une langue régionale. En effet, cette loi a ajouté à l'article 2 de la Constitution française l'insertion suivante : « *la langue de la République est le français*³ ». Cette phrase n'avait alors pas pour objectif de fermer la porte aux langues régionales, mais de favoriser le français, langue nationale, aux dépens de l'anglais qui devenait omniprésent. Par destination, l'article 2 est cependant devenu le fer de lance d'une politique linguicide pour les tenants du jacobinisme et d'un centralisme culturel étroit.

¹ Cf. <http://www.assemblee-nationale.fr/14/cri/2015-2016/20160102.asp#P698888> (site consulté le 08.02.2016)

² L'historique des différents débats ainsi que les textes sont accessibles sur le site de l'Assemblée nationale à l'adresse suivante :

http://www.assemblee-nationale.fr/14/dossiers/enseignement_immersif_langues_regionales.asp (site consulté le 07.02.2016)

³ Cf. <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/la-constitution/la-constitution-du-4-octobre-1958/texte-integral-de-la-constitution-du-4-octobre-1958-en-vigueur.5074.html> (site consulté le 06.02.2016)

Il n'est pas besoin de remonter à l'Abbé Grégoire pour trouver une politique linguistique opposée aux langues régionales ; cette politique a bien été une réalité durant les dernières décennies. Plusieurs faits marquants le corroborent.

La France a mis quatorze ans à insérer un article complémentaire dans la Constitution française donnant un cadre légal et une reconnaissance aux langues régionales. En effet, en 2008, elle insère enfin l'article 75-1 avec cette phrase simple : « *Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France*¹ ».

La charte européenne des langues régionales ou minoritaires a été adoptée par la convention européenne de 1992, mais n'a été signée par la France qu'en 1999 et n'a jamais été ratifiée depuis. Le Conseil constitutionnel a émis deux avis négatifs, en 1999 et en 2015, estimant notamment « *qu'en adhérant à la Charte, la France méconnaîtrait les principes constitutionnels d'indivisibilité de la République, d'égalité devant la loi, d'unicité du peuple français et d'usage officiel de la langue française*² », s'appuyant pour cela sur cet article 2 de la Constitution française.

C'est toujours ce même article qui permet à la France d'émettre une réserve d'ordre linguistique sur la Convention internationale des droits de l'enfant, introduite par l'ONU. En effet, dans son article 30, le texte stipule : « *Dans les États où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques ou des personnes d'origine autochtone, un enfant autochtone ou appartenant à une de ces minorités ne peut être privé du droit d'avoir sa propre vie culturelle, de professer et de pratiquer sa propre religion ou d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe*³ ». La France a émis à ce sujet la réserve suivante : « *Le Gouvernement de la République déclare, compte tenu de l'article 2 de la Constitution de la République Française, que l'article 30 n'a pas lieu de s'appliquer en ce qui concerne la République*⁴ ».

Plus récemment, le gouvernement a proposé une réforme des programmes en 2015, dans laquelle il propose de faire débiter les classes bi-langues en classe de cinquième, au niveau national. Si globalement cette mesure semble être une avancée, notamment dans les régions où cette filière ne débutait qu'en classe de quatrième, dans les régions concernées par une langue régionale elle a failli en sonner le glas. En effet, ces régions proposent déjà la filière bi-langue dès la

¹ Cf. Loi constitutionnelle n° 2008-724 du 23 juillet 2008 de modernisation des institutions de la Ve République

² Cf. www.conseil-constitutionnel.fr, décision 99-412 DC – Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (site consulté le 06.02.2016)

³ Cf. <https://www.unicef.fr/sites/default/files/convention-des-droits-de-lenfant.pdf> (site consulté le 06.02.2016)

⁴ Avis émis par Edwige Avice, ministre déléguée aux affaires étrangères, quand elle a signé la CIDE au nom du gouvernement français, le 26 janvier 1990.

classe de sixième et auraient donc connu une rupture d'enseignement de la langue régionale à cause de cette mesure. Ce n'est qu'après-coup que le gouvernement, comprenant son erreur, a proposé in extremis une adaptation pour des filières bi-langues dites « *de continuité* », dans lesquelles l'enseignement d'une langue autre que l'anglais débuté en primaire sera continué en classe de sixième aux côtés de l'enseignement de l'anglais. Le rapport entre les deux langues restera cependant inégal, en faveur de l'anglais.

Nous pourrions multiplier ces exemples, issus d'un passé très récent, qui mettraient en évidence la centralisation de la politique linguistique en France, qui débouche sur un monolinguisme de fait, accompagné au mieux d'anglais. Les Français ont la réputation, justifiée ou erronée, d'être foncièrement monolingues et d'avoir de mauvaises compétences en langues. Mais est-ce une fatalité ? Devrait-ce être la règle ?

Besoin d'une politique linguistique forte et globale

La mise en place des grandes régions de France devrait tenir compte de considérations de politique linguistique dans laquelle les langues régionales ont un rôle à jouer. En effet, la région comprenant l'Alsace et la Moselle thioise est une région dont quasiment la moitié des frontières sont communes avec des pays de langue germanophone (Allemagne, Belgique, Luxembourg, Suisse) et dont un tiers du territoire est concerné par une langue régionale germanique, à savoir le francique rhénan en Moselle thioise, les dialectes alsaciens en Alsace, et par la pratique occasionnelle d'une langue de référence, l'allemand standard, lors d'activités personnelles, culturelles ou professionnelles.

Si l'on rajoute l'observation que les taux du chômage en France et dans cette région en particulier n'ont jamais été aussi élevés, alors que, d'un autre côté, l'Allemagne voisine est une nation vieillissante qui comptera dans les prochaines années davantage de postes de travail non pourvus que de demandeurs d'emploi, des considérations de débouchés professionnels appuient l'envie de conservation linguistique. Dans cette configuration, il paraît évident que nos jeunes générations auront de plus grandes possibilités de décrocher un travail qui les mettra au moins en relation professionnelle avec l'Allemagne, voire les fera travailler dans ce pays. Il est donc primordial que l'allemand reste la langue de prédilection dans la politique linguistique menée dans cette région.

Or, l'acquisition des langues est freinée d'une part par le manque d'enseignants capables d'enseigner la langue et en langue (une DEL, discipline enseignée en langue) et d'autre part par le manque d'étudiants ayant de bonnes compétences en langues en sus de leurs compétences disciplinaires en mathématiques, histoire, art, etc. Ces derniers montent assez facilement un projet universitaire englobant l'anglais dans leur plan de carrière, mais plus rarement une langue

comme l'allemand. Même si l'anglais est une langue indispensable dans leur carrière professionnelle, c'est bien l'allemand qui leur permettra de décrocher des emplois dans cette grande région ou en rapport avec l'Allemagne.

Une intensification de la politique linguistique régionale serait donc nécessaire et devrait prendre deux formes différentes. Tout d'abord, la forme d'une intensification quantitative, avec notamment la mise en place d'une exposition plus importante à la langue cible au cours de la scolarité : c'est par un bain linguistique suffisant et une augmentation de la durée d'exposition que les élèves acquièrent correctement une langue et parviennent à une parité de compétences. En cela, la proposition de loi rejetée venait fort à propos. Il faudrait d'autre part une intensification qualitative, avec la prise en compte de la spécificité régionale dans la formation universitaire et professionnalisante des enseignants, et ce dès l'entrée à l'université, dans le but d'augmenter les compétences professionnelles et linguistiques des enseignants qu'ils seront appelés à devenir.

La Corse montre sur ce plan un modèle intéressant : l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de Corse, par la voix de sa directrice, Dominique Verdoni, annonce sur sa page de présentation du master « *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation – Professeur des écoles bilingue* », une politique linguistique de promotion de la langue corse. Elle y annonce entre autres mesures la mise en place d'un « *plan relatif au développement de la langue corse voté par la [Communauté territoriale de Corse] en 2015 [qui] prévoit de façon progressive à l'horizon 2020 un recrutement de PE 100% bilingues*¹ ».

C'est effectivement le véritable enjeu linguistique des nouvelles régions : développer une politique régionale des langues qui permette aux jeunes générations d'accéder à l'emploi ! Dans un article des Dernières Nouvelles d'Alsace, Bernard Stirnweiss, président de la Chambre de commerce et d'industrie d'Alsace et porte-parole de la Région métropolitaine trinationale du Rhin supérieur, s'exprime en ce sens : « *J'appelle [...] instamment de mes vœux une accélération des politiques d'intégration dans le Rhin supérieur, région trinationale caractérisée par des flux commerciaux et d'investissements productifs continuellement en hausse. Cette grande région est caractérisée par la forte mobilité de ses travailleurs et voit quotidiennement la société des citoyens rhénans se rapprocher et mutuellement s'apprécier. C'est ici que s'est construite l'Europe, c'est ici qu'elle doit prendre un nouvel élan*² ». Il appelle donc de ses vœux la

¹ Cf. <http://www.reseau-espe.fr/actualites/espe-de-corse-master-meef-pe-bilingue> (site consulté le 02.06.2016)

² Cf. Bernard Stirnweiss, « *Plaidoyer pour la coopération transfrontalière* », in DNA du 06 janvier 2016, p.9

première « *eurorégion* », pour laquelle il invite le nouveau Conseil régional à demander un droit d'expérimentation.

Conclusion

Pour parvenir à un tel résultat, pour mettre en place une politique linguistique globale forte et ambitieuse, à la fois pour la grande région, pour l'« *eurorégion* » à créer et, au-delà, pour la France entière, un renforcement du cadre légal pour l'enseignement de et en langues régionales est indispensable. Car en Alsace et en Moselle thioise, la langue régionale est le premier pas vers le bi-/plurilinguisme qui doit se mettre en place et mener des enfants monolingues à devenir des élèves bilingues dans un premier temps, des chercheurs d'emploi plurilingues dans un second.

Nous laisserons le mot de la fin à Paul Giacobbi, député de Haute-Corse : « L'idée que l'enseignement d'une langue pourrait être préjudiciable à l'apprentissage d'une autre est une des sottises les plus remarquables que l'on puisse entendre¹ ». Qu'on se le dise !

¹ Cf. http://blog.paul-giacobbi.org/Enseignement-immersif-des-langues-regionales-et-promotion-de-celles-ci-dans-l-espace-public-et-audiovisuel_a869.html (site consulté le 06.02.2016)

CLIL-Methode auf dem Thomas-Mann-Gymnasium

Prager Zeitung 05. 02.2016



Unsere Schule bietet bereits seit mehr als 20 Jahren einen Unterricht auf höchstem Niveau an und versucht den Spitzenstandard im Fremdsprachenunterricht (v.a. im Fach DaF) zu halten.

Unsere Schule bietet bereits seit mehr als 20 Jahren einen Unterricht auf höchstem Niveau an und versucht den Spitzenstandard im Fremdsprachenunterricht (v.a. im Fach DaF) zu halten. Seit mehreren Jahren realisieren wir

den bilingualen Unterricht im Fach Mathematik, Geschichte, Naturkunde und Geografie, unsere Schüler legen mit Erfolg die deutschen Prüfungen DSD I und II ab und erreichen in der Oktava das Sprachniveau C1. Seit Jahren nehmen wir auch am Prestigewettbewerb „Jugend debattiert international“ teil und unsere Schüler belegen die ersten Plätze in den tschechischen und internationalen Finalrunden. Um die hohe Qualität aufrecht zu erhalten, ist es äußerst wichtig, den neuen Trends und Möglichkeiten im Fremdsprachenunterricht zu folgen und die fremdsprachige Atmosphäre in der Schule zu unterstützen. Deswegen haben wir unseren Unterricht um die Methode CLIL (*Content and Language Integrated Learning*, integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen) bereichert. Dank der CLIL- Methode wird die deutsche Sprache auch in den Unterricht anderer Fächer integriert und die Ausdrucksmöglichkeiten unserer Schüler mit Fachterminologie erweitert. Dank des Projektes „Erasmus+“ haben unsere Lehrer die Möglichkeit bekommen, sich direkt in Deutschland weiterzubilden und vermitteln jetzt ihre Erfahrungen an unsere Schüler. Mehr Informationen über die CLIL-Methode kann man auf unserer Homepage lesen, wo auch ein kurzes Video zur Verfügung steht – www.youtube.com/watch?v=GW9BIFFAEA.

Zuzana Svobodová, Schulleiterin www.gtmskola.cz

Daniel Morgen

IA-IPR honoraire

Habermas, démocratie, droits culturels et enseignement des langues patrimoniales de France

Au moment de l'entrée prochaine en application de la Réforme territoriale, l'Alsace s'interroge sur le maintien de ses droits culturels dans la nouvelle configuration territoriale régionale. Jürgen Habermas ayant fréquemment abordé le sujet, par exemple dans sa réflexion prospective sur les États-nations dans le monde en développement, il nous a paru intéressant, pour défendre les droits culturels de nos régions, de prendre appui sur les écrits du philosophe de « l'École de Francfort ». ¹

Malheureusement pour nous, Habermas n'a pas pris comme référence la situation alsacienne quand il a écrit les pages sur « L'égalité de traitement des cultures », mais la situation du Québec est omniprésente. Cela étant, mobiliser Habermas pour faire avancer la question alsacienne peut s'avérer fructueux : il peut nous fournir un outillage intellectuel pour mieux comprendre la situation française en général et alsacienne en particulier (1) ? Que nous disent les analyses de J. Habermas sur les droits culturels en Alsace et en Moselle et lesquelles de ses conclusions devons-nous garder à l'esprit au moment de la réforme territoriale (2) ?

Habermas et les droits culturels

La liberté constitue, selon Habermas, le préalable à toute entreprise politique : « Garantir à chacun **d'égalités subjectives** est l'élément central d'une constitution libérale » (Habermas 2008 : 215). Il poursuit en relevant les deux intuitions normatives fortes qui caractérisent le libéralisme classique, à l'origine du droit moderne :

« D'un côté l'idée des libertés subjectives égales pour tous satisfait au critère moral d'un universalisme égalitaire ; de l'autre côté, elle satisfait au critère de l'individualisme éthique selon lequel toute personne doit jouir du droit de conduire sa

¹ Je tiens à remercier chaleureusement Denis Goedel, professeur émérite de l'Université de Strasbourg et promoteur du Centre de formation bilingue de l'IUFM d'Alsace, pour l'aide bienveillante et amicale qu'il m'a apportée pour accéder aux écrits parfois opaques de Habermas. Denis Goedel a mis sa connaissance de ces écrits au service de la communauté scientifique, dans des textes publiés entre autres dans deux revues, la « Revue d'Allemagne », la Revue « Allemagne d'aujourd'hui » (voir bibliographie).

vie selon ses propres préférences et ses propres convictions. Dans l'universalisme des lois s'exprime l'égalité de tous les citoyens, tandis qu'il revient aux droits opposables – qui se déduisent des lois au cas par cas – d'offrir à chaque citoyen des marges bien circonscrites entre lesquelles il peut mener sa vie comme il l'entend. L'individualisme éthique est par conséquent le sens propre de l'universalisme égalitaire, que le droit moderne emprunte à la morale » (Habermas 2008 : 216).

Notons que dans le langage habermassien « éthique » signifie : formes de vie, particularités, caractéristiques propres du grec *ethos*.

La citation ci-dessus réunit les contraires que sont l'universalisme et l'individualisme et constituent les fondements politiques de l'État de droit démocratique selon Habermas, fondé sur les droits fondamentaux qui sont les droits aussi les droits de l'homme et du citoyen.

«L' intégration éthique »

Dans l'universalité des lois – l'universalisme égalitaire-, s'exprime l'égalité de tous les citoyens. L'individu peut y réaliser ses droits et mener sa vie comme il l'entend entre des marges bien circonscrites (Habermas 2008 : 216), dans le cadre d'une intégration éthique. Celle-ci caractérise l'entrée des individus ou des groupes dans la nouvelle communauté culturelle avec leur pratique culturelle propre. D'emblée, Habermas inscrit la liberté et le droit dans la morale, dans l'égal respect et considération de l'être humain et de ses intérêts propres. La souveraineté implique une « conception communautariste de la liberté [...] accordée comme liberté politique à chacun des membres de la communauté nationale », ainsi qu' « une conception collectiviste de la liberté » (ibid. : 218), au niveau des droits de la nation. Or, on n'y parvient que si la République instaure une universalité de l'égalité. L'égalité de tous exige l'égalité civique, le respect des droits de la personne : cet impératif prendra tout son sens à propos des **droits culturels**.

L'article « De la tolérance religieuse aux droits culturels » développe sa conception des droits culturels :

«Les droits qui ont une fonction constitutive pour la protection de l'individu définissent son statut de sujet de droit. Ces droits doivent également s'étendre à la garantie de l'accès aux contextes d'expérience, de communication et de reconnaissance dans lesquels une personne peut articuler la façon dont elle se comprend, développer et maintenir une identité qui lui est propre. Par conséquent, les droits culturels exigés et introduits sous le signe d'une « politique de la reconnaissance » ne doivent pas être compris a priori comme des droits collectifs. Conformément au modèle de la liberté religieuse, il s'agit bien plutôt de droits subjectifs garantissant une inclusion complète. Ils garantissent à tous les citoyens un égal accès aux cadres culturels, aux relations interpersonnelles et aux traditions, pour autant que celles-ci sont essentielles pour le développement et le maintien de leur identité personnelle.

À proprement parler, les droits culturels ne signifient pas simplement « plus de différence » et plus d'autonomie. Les groupes discriminés n'accèdent pas « gratuitement »

au bénéfice de l'égalité des droits culturels. Ils ne peuvent pas jouir d'une morale de l'inclusion égalitaire sans adhérer à leur tour à une telle inclusion [...]. Les membres de la société ne sont autorisés à développer leur spécificité culturelle qu'à condition que tous – par-delà les frontières de leur subculture – se comprennent comme les citoyens d'une même cité. Les droits et les pouvoirs culturels sont par conséquent limités par les fondements normatifs de la Constitution même qui permet de les justifier. » (Habermas 2003 : 168-169)

Après ce préambule philosophique assez abstrait, il convient à présent d'examiner comment J. Habermas propose de construire l'intégration éthique et le respect des droits culturels.

La politique de la reconnaissance

L'intégration éthique se construit dans le cadre d'une *politique de la reconnaissance* dont Jürgen Habermas adopte le concept élaboré par la philosophe américaine Nancy Fraser et par son successeur à l'École de Francfort, Axel Honneth. La reconnaissance de la spécificité culturelle d'un groupe constitue un droit distinct des droits sociaux. Un groupe ne peut s'intégrer dans une communauté nationale que s'il se sent reconnu dans sa spécificité, avec son histoire particulière, sa langue et ses pratiques culturelles. Inversement l'aboutissement de ce processus d'intégration – ou selon le terme employé par Habermas – d'**inclusion de l'autre** (*Die Einbeziehung des Anderen*), exige à la fois l'égalité civique complète et la reconnaissance de chaque groupe **dans son altérité**.

« Le respect égal et réciproque de tout un chacun tel qu'il est requis par un universalisme sensible aux différences suppose que l'on tienne compte de l'autre *dans son altérité* en évitant aussi bien *le nivellement* que *la mise sous tutelle*. » (Habermas 2014, p. 79)

Ce processus d'inclusion se déroule effectivement dans le respect réciproque des différences.

« Inclure ne signifie pas ici enfermer dans une identité ou se refermer sur l'autre. Inclure l'autre signifie plutôt que les frontières de la communauté sont ouvertes à tous » et précisément à ceux qui sont étrangers et veulent le rester (Habermas 2014 : 8).

Pour résoudre l'opposition entre le principe universel d'égalité et les droits particuliers d'un groupe, la société a eu recours à la tolérance.

La tolérance

Au cours des siècles, le concept a acquis une signification juridique : l'anglais dispose de deux mots, l'un s'appliquant à la disposition comportementale : *tolerance*, et l'autre à l'acte juridique : *toleration*. Parmi les définitions proposées, tant le Littré que le Trésor de la langue française évoquent a) l'acceptation, la compréhension, l'indulgence, la tolérance passive, b) l'indulgence religieuse, l'édit de tolérance ou tolérance civile, c) une attitude d'ouverture et de respect.

Tolérance n'est pas indifférence, mais acceptation positive des opinions et croyances (Habermas 2003 : 151).

La tolérance n'intervient pas dans le cas de racisme ou de xénophobie. Certaines formes tribales de vie en société sont incompatibles avec l'égalité et les droits de la personne. La tolérance ne peut donc s'activer que si les droits culturels favorisent l'intégration et si une attitude active renforce la tolérance.

La solidarité civique

Cette attitude, c'est la *solidarité civique* croisée qui agit en faveur de l'intégration éthique : au respect de l'égalité universelle correspond la solidarité avec toutes les formes d'altérité. Entre le droit à la différence et le principe d'égalité, la solidarité est d'ailleurs médiatisée non par le droit, mais par la raison. Par la *politique de reconnaissance* et la solidarité civique, la communauté nationale assure la coexistence à droits égaux et la complémentarité des cultures régionales et de la culture nationale.

Cependant, le fonctionnement harmonieux des pôles opposés que sont l'égalité universelle et les droits de l'individu est souvent perturbé par les mécanismes économiques du marché, par le pouvoir administratif, car ceux-ci agissent sur les individus comme ils agiraient sur des choses en oubliant leurs droits propres. Sur la base de ce constat, certains ont conclu à une conception utopiste des possibles interactions entre les deux concepts. D'autres sont même allés jusqu'à souligner une antinomie entre eux, le lien paradoxal entre les concepts d'égalité stricte des droits fondamentaux et les droits culturels individuels. Comment un tel conflit peut-il se résoudre ?

La résolution du conflit

L'idée libérale d'une égalité des libertés est trompeuse. L'universalité de l'égalité ne saurait être définie de manière neutre, mais devrait tenir compte des contextes et son application procéder par empirie. Certes, les droits donnés à certains groupes peuvent en choquer d'autres (entre autres exemples, Habermas cite celui de l'avortement). Mais, c'est un fait, l'idée d'égalité s'impose comme un universel abstrait et comme une justice supérieure indiscutable. Il y a donc évidemment un rapport asymétrique entre les droits politiques communs et les droits individuels, qu'il conviendra de résoudre par un universalisme égalitaire sensible à la fois aux différences et à l'intégrité de l'individu. L'intégration culturelle se réalise dans le respect des cultures et ne touche à aucun des droits fondamentaux. À aucun moment, elle ne met en cause les droits politiques communs à toute la nation.

Au cours des époques, les sociétés ont, pour rétablir l'égalité civique, essayé de donner plus à ceux qui avaient moins, à implémenter des droits aux catégories

discriminées. Mais ces droits particuliers ne doivent pas primer les droits civiques fondamentaux.

Les droits culturels reconnus à un groupe ne doivent pas être en conflit avec les droits fondamentaux de la personne humaine. Cela est évident dans un cas évoqué par Habermas : le droit donné à la communauté anabaptiste des Amish de modifier les cursus scolaires et les programmes empêche les jeunes d'accéder à des études supérieures, de quitter leur milieu et les maintient dans un cadre archaïsant marqué par le refus de la modernité. La démonstration interpelle plus quand elle concerne les minorités linguistiques. Un droit à la primauté de la langue patrimoniale pourrait contrevenir aux droits de la personne en contrariant ses choix ultérieurs. Or, dit Habermas, c'est à l'adolescence que l'être humain assume ses choix et son rapport à la tradition. Le sujet est grave : il souligne l'antinomie entre la demande de la société et celle, encore inexprimée et inexprimable, des plus jeunes d'entre elle. On y reviendra.

L'État fonde les droits spécifiques

Seul l'État, par une approche politique laïque et une démarche fondée sur une neutralité positive et le respect, peut assurer l'égalité fondée à la fois sur les libertés fondamentales et les droits culturels spécifiques. Les bénéficiaires de cette démarche doivent en considérer les avantages : chacun y perd et chacun y gagne.

L'État constitutionnel fait accepter des propositions marquées par la neutralité et l'objectivité : il reconnaît la légitimité du *dissensus* et désamorce ainsi les sources de conflit. Les groupes concernés en profitent pour s'affirmer et pour être considérés dans leur spécificité, à condition de considérer les autres groupes culturels dans leur différence et d'accepter l'existence de divergences.

L'État constitutionnel a intérêt à laisser s'affirmer la « complexité polyphonique » du débat. Les groupes sociaux participent au débat public avec leurs arguments propres et se doivent mutuellement les raisons des positions politiques prises. Il existe des marges où trouver des points de rencontre entre eux, avec des efforts d'adaptation de leur mode de vie aux lois imposées par la société laïque et une explicitation (Habermas parle de *traduction*) des points de vue. «Un effort d'adaptation cognitive doit être accompli, distinct de la tolérance dont le citoyen doit faire preuve, politiquement et moralement, dans ses rapports avec les personnes professant [...] une autre croyance » (Habermas 2008 : 199), sans pour autant se sentir obligé d'adhérer à ces conceptions. J. Habermas désigne cet effort d'adaptation par le terme de *Lernprozess*.

Le Lernprozess ou processus d'apprentissage complémentaire

Pédagogue optimiste, J. Habermas croit en une société composée d'êtres qui continuent à apprendre tout au long de leur vie. Il s'agit donc d'un travail conti-

nu d'adaptation des croyances et des doctrines qui fondent la vie en commun, d'appropriation d'éléments culturels ou de concepts nouveaux. Notre société a en elle les ressources nécessaires, parce qu'elle a appris à surmonter des conflits culturels autrement graves comme les conflits religieux ou les conflits coloniaux ou des conflits politiques de la seconde guerre mondiale, sinon les conflits post-coloniaux. De plus, la pratique et la rencontre effectives des formes culturelles nationales et régionales permettent à l'intégration culturelle de se concrétiser. « La citoyenneté démocratique ne déploiera sa force d'intégration », ne rendra solidaires des citoyens qui vivent des réalités culturelles différentes que si elle permet « de réaliser effectivement les conditions d'existence des formes de vie souhaitées » (Habermas 2014 : 152). La solidarité civique se forgera par la pratique effective des cultures, par leur rencontre et leur communication.

En somme, un conflit entre des visions opposées se résout grâce à plusieurs interventions :

- la société, aidée par des intellectuels, met à plat des composantes du conflit ou, pour reprendre un terme de Habermas, le dissensus.
- l'Etat, dans sa neutralité, définit les droits culturels spécifiques qui s'imposeront donc à la collectivité en cas de conflit.

Ainsi, la reconnaissance effective des cultures se conçoit dans un mouvement double de connaissance réciproque, grâce au dialogue de partenaires au sein de la société civile (associations, mouvements etc.). Mais l'émergence d'une conscience nationale commune sera avant tout l'affaire de nouveaux acteurs : les intellectuels, les médias, les partis politiques.

La reconnaissance des droits culturels implique la réciprocité. Pour l'Alsace, cela passe par la reconnaissance de ce qu'elle doit à la communauté nationale. Un tel aboutissement n'a rien d'impossible : le pays l'a montré lorsqu'il a reconnu, au lendemain de la Première Guerre mondiale, le droit local de l'Alsace et de la Moselle en complémentarité et par subsidiarité au droit public national.

Application à la situation française en général et alsacienne en particulier

En distinguant une conception communautariste de la liberté, au niveau des droits de la personne humaine, d'une conception collectiviste de la liberté, Habermas reconnaît à la personne en tant que telle des droits autres que ceux du groupe social, national. La collectivité nationale ne peut l'en détourner. En effet, la mission de l'État est de garantir à la fois la laïcité et les droits culturels spécifiques (1). Une telle démarche opère dans le cadre d'une solidarité civique (2). Certes, les droits culturels s'adressent à l'individu : une telle constatation exige de la société et des pouvoirs publics le respect des choix individuels et la promotion des potentialités (3). Mais la légitimité des droits culturels s'impose aux

pouvoirs publics et aux Collectivités coresponsables, par délégation de l'Etat, de la langue et de la culture sur leur territoire. On pense ici tout particulièrement à l'avenir de la politique linguistique régionale dans le cadre de la nouvelle collectivité du Grand Est (Alsace, Champagne-Ardenne, Lorraine) (4).

Par sa neutralité, l'État est la personne juridique qui assure et garantit les libertés individuelles. Dans ces libertés, les droits culturels prennent une place importante. Mais ce sont des droits individuels. La démonstration de Habermas s'applique principalement à la religion qui serait le premier de ces droits. La langue en est cependant, avec les autres formes de langage (musique, danse..) et d'expression culturelle ou politique, le vecteur dominant. L'Europe, qui a découplé la religion de la vie culturelle et politique constitue certes une exception par rapport à des civilisations traditionnelles. Les liens entre culture et religion se sont en général distendus dans des régimes démocratiques et du fait de la modernité. En Alsace aussi, la langue régionale s'est détachée de la religion par une neutralisation politique commune à toute l'Europe: elle s'est en quelque sorte laïcisée pour mener une vie autonome. L'État laïque – et non plus la religion – est le garant des droits culturels dans la société et dans l'éducation.

L'État garant de la laïcité et des droits culturels

L'État ne pourrait garantir des droits à priori différents voire opposés, s'il n'était d'une parfaite neutralité.

Le rôle de l'État consiste à définir les droits culturels propres et d'en fixer l'exercice. Comme je l'ai exposé dans un texte de 2011 et repris dans un article publié dans la précédente livraison des Nouveaux Cahiers d'allemand (Morgen, 2015 : 313-314), l'État a assumé sa mission. Depuis la loi Deixonne (loi 51-46 du 11 janvier 1951) relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux et, pour l'enseignement de l'allemand en Alsace, le décret du 18 décembre 1952, à présent abrogés et refondus dans les textes actuels, les langues patrimoniales ou régionales de France autres que le français disposent d'un cadre qui en définit l'enseignement. Les textes les plus récents sont contenus dans le bloc de textes de septembre 2001 et de 2003. Ils ont été complétés ensuite par des arrêtés sur le contenu des enseignements et sur les programmes (2007). Ces programmes sont des programmes nationaux, qui s'imposent sur tout le territoire. Comme l'article 312-10 du Code de l'éducation leur en a donné mandat, les collectivités territoriales agissent par subsidiarité – et par voie de conventions avec l'État pour accompagner cette politique au plus près de la réalité sociale et culturelle. En Alsace tout au moins, elles ont interprété l'article 75-1 de la Constitution comme une incitation à accorder leur attention et leur soin aux langues régionales territoriales, l'alsacien francique ou alémanique et le welche roman ; ou à des langues non territorialisés, mais présentes sur le territoire alsacien (manouche,

yiddish). Je n'en veux pour preuve que l'affirmation de la nature même de la langue régionale dans la Convention cadre signée le 1^{er} juin 2015 :

« Par langue régionale d'Alsace, il faut entendre la langue allemande dans sa forme standard et dans ses variantes dialectales, alémaniques et franciques. Cette définition n'exclut pas la reconnaissance parallèle du *welche*¹ [roman], du yiddish et du manouche, utilisés dans la région en tant qu'expression de sa richesse culturelle et historique. »

La neutralité de l'État n'est pas toujours comprise par les responsables d'associations culturelles qui constatent dans l'action des pouvoirs publics des contradictions dans le fait d'apporter un soutien à des minorités culturelles différentes. D'une part, ils ne veulent pas s'assumer comme les représentants d'une minorité, même numériquement forte avec un nombre de locuteurs estimé à 40% de la population (Duce : 1990) ; d'autre part, ils revendiquent pour la région un droit qui semblait acquis en 1900 – celui d'apprendre et de parler la langue régionale – en oubliant qu'au même moment le français était certes toléré, mais interdit à l'école primaire et peu favorisé ensuite. C'est que la notion de parité des langues dans l'enseignement et la pratique – mais non dans la vie publique – est une notion récente qui ne s'est imposée qu'avec les premiers textes académiques (1991, 1993, 1994) et nationaux (1995) autorisant un enseignement dans les deux langues.

L'autre source d'irritation des responsables associatifs est de constater que le personnel administratif, chargé d'appliquer les directives nationales qui s'appliquent aux droits culturels régionaux le font souvent sans conviction. Habermas traite ce point à propos des rapports entre pouvoirs publics et religion, mais, une nouvelle fois, ses conclusions sont transférables aux droits culturels. Le personnel politique et administratif, dit-il, représente l'État, il a l'obligation de l'État de « recourir à un langage neutre » (Habermas 2008 : 150). Inversement, l'État laisse ses représentants libres de leurs convictions personnelles. Il exige d'eux une égale neutralité dans les domaines très différents voire opposés qu'ils ont à gérer, avec des parents et des enseignants, qui diffèrent entre eux par leurs options politiques, culturelles et religieuses. Autrement dit, l'État n'impose pas à ses fonctionnaires de partager des visions du monde différentes des leurs. L'exigence de neutralité s'applique à toutes les parties : les interlocuteurs des représentants de l'État doivent accepter que ceux-ci ne soient pas en sympathie avec leurs options. Il est un fait aussi que les représentants de l'État se sentent souvent mal à l'aise devant des attitudes et demandes passionnées, qu'ils ne savent pas dédramatiser. Cependant, en Alsace, la neutralité bienveillante des représentants de l'Etat est compensée par l'engagement des Collectivités.

¹Langue romane, variété dialectale du champenois

Universalité de l'égalité de droits, solidarité civique

Ces deux concepts confrontent la place de l'individu et celle de la collectivité au sein de la nation. Au respect de l'égalité de tous les citoyens, correspond la solidarité civique. Habermas estime que la seule manière de sortir des conflits qui empoisonnent la vie sociale se trouve dans la tolérance active, à savoir le respect des opinions d'autrui (cf. plus haut). Mais si on la définit ainsi, la tolérance fait certes preuve d'ouverture aux autres, mais n'invite pas à dépasser les cloisonnements. Habermas invite donc les uns et les autres au dialogue. Pour reprendre les concepts de Christophe Scheidhauer (2004), il invite indirectement les partisans de l'École de la République et les promoteurs de l'Alsace bilingue à se rencontrer pour trouver un *modus vivendi*.

Personne ne les y oblige. La solidarité civique, la volonté active de comprendre et de dialoguer, est un devoir moral mais non un devoir juridique. Dans cette nouvelle conception du citoyen, les uns et les autres comprennent qu'ils participent à égalité de droits et de raison à la formation de l'opinion publique, et « se doivent réciproquement des raisons pour leurs prises de position politiques » (Habermas 2008 : 195). Ce faisant, ils acceptent, selon « un usage public de la raison », les raisons de l'interlocuteur, et reconnaissent – et c'est cela le plus important – leur désaccord et leur non-adhésion aux conceptions de l'autre « comme un *dissensus* qu'il est raisonnable d'escompter ». Ils en profitent pour s'affirmer dans leur spécificité et se faire reconnaître comme des interlocuteurs.

Dans ce dialogue aussi, les uns et les autres comprendront que leur interlocuteur a des raisons pour tenir à des droits culturels et linguistiques ou inversement à maintenir les droits à la diversité au sein de la laïcité. En Alsace, des enfants ont le droit d'apprendre l'allemand et d'en faire leur seconde langue, d'autres doivent avoir le droit de s'intégrer dans la société en prenant appui sur leurs acquis culturels propres et sur la langue nationale. Deux attitudes également respectables dans l'enseignement : l'engagement en faveur du développement d'une éducation bilingue, l'engagement en faveur de la rencontre de cultures multiples, présentes de fait dans la salle de classe, et de leur reconnaissance (Hélot, 2007). Les deux attitudes ne pourraient-elles pas être complémentaires ? Le *dissensus qu'il est raisonnable d'escompter* sans l'accepter nous oblige à reconnaître que pour des enseignants et des parents, il est d'autres valeurs que les langues régionales.

La neutralité de l'État devrait l'empêcher d'intervenir dans les choix linguistiques. Or, la tentation des pouvoirs publics, d'administrateurs et de certains ministres est de considérer que l'égalité stricte – dont on a pourtant vu qu'elle ne devait pas brider les droits individuels – constitue une valeur suprême. Deux attitudes de pensée conduisent à cette déviance : d'une part l'idée selon laquelle la laïcité impose une neutralisation du patrimoine culturel régional, parce que

l'attachement à ce patrimoine inclinerait au communautarisme ; d'autre part, l'idée selon laquelle les valeurs de la nation sont supérieures aux valeurs culturelles régionales et s'imposent également à tous, la République ne reconnaissant qu'une seule communauté. Ces argumentations ne convainquent absolument pas : la laïcité exige l'adhésion aux valeurs communes, mais est la seule qui puisse respecter les valeurs individuelles ; elle est garante de leur liberté et ne doit donc pas s'y opposer. De plus, supprimer des formes d'enseignement spécifiques (par ex. les sections européennes) dans les collèges publics aggrave l'inégalité au lieu d'y remédier, en réduisant les chances d'accès à un enseignement linguistique dynamique aux enfants de familles modestes alors que les familles aisées sauront compenser l'absence de cette forme d'enseignement par des choix privés.

La solidarité civique n'est pas à sens unique. Les minorités culturelles qui en sont bénéficiaires ont aussi des devoirs à l'égard de la collectivité. Un devoir de reconnaissance d'abord : celui de reconnaître le bénéfice qu'elles ont tiré des moyens généraux mis à leur disposition, en particulier l'éducation et la formation intellectuelle ou professionnelle. Inversement, elles ont le devoir de solidarité avec la collectivité nationale et la langue nationale. Pour les Alsaciens et Mosellans, comme pour d'autres « minorités » linguistiques, cela signifie reconnaître leur appartenance à la communauté linguistique et culturelle de langue française et leur adhésion au français dans un monde où les langues nationales tendent à devenir elles-mêmes des langues régionales à cause de la mondialisation des ressources culturelles. Elles sont d'autant mieux placées pour contribuer à la défense du français qu'elles vivent en symbiose avec deux ou plusieurs langues et cultures.

Les droits culturels s'adressent d'abord à l'individu

Les droits culturels sont légitimes tant qu'ils ne portent pas atteinte aux droits individuels. En effet, « l'individu reste le titulaire de droits à une appartenance culturelle » (2014 : 313). Par cette recommandation, Habermas aborde une question délicate.

En effet, l'argument utilisé souvent par les promoteurs du bilinguisme est la survivance de la langue patrimoniale, régionale. Mais si les droits culturels ne renforcent pas les droits individuels et ne servent qu'à rendre pérenne une revendication culturelle, ils comportent un potentiel répressif. Ce qui conduit Habermas à cette observation, c'est la politique linguistique québécoise de 1972, fondée sur l'argument de la survivance de la langue et de son maintien. Par souci d'efficacité, cette politique a amené le gouvernement québécois, à interférer dans le droit des familles, obligeant les parents à envoyer leurs enfants à l'école francophone ; celui-ci a fait ainsi un choix discutable de qualité fondé sur la prémisse « selon laquelle les ressources culturelles [...] du français auraient

une valeur plus forte que celles de l'anglais ». Le Québec n'est pas le seul pays à avoir, à un moment donné de son histoire, eu cette tentation : on la retrouve encore telle quelle au Tyrol du Sud où la communauté germanophone freine l'ouverture à la langue nationale italienne et donc au plurilinguisme. Or une culture ne se maintient pas par l'interdiction d'accès à une autre culture. L'éducation a l'obligation de donner à tous la possibilité de comparer et de prendre position sur la tradition culturelle à transmettre, en somme de se choisir riches de cette culture transmissible, riches à la fois du patrimoine linguistique de leur région et d'apports extérieurs à elle.

Il faut bien voir que Habermas dépasse le point de vue polémique de Taylor (1994) qui conteste la validité des revendications d'un groupe social, celui des Québécois francophones et qu'il focalise son analyse sur les droits des individus. Les cultures, dit Habermas (2008 : 256), « ne sont pas elles-mêmes conditions de leur reproduction » et ne peuvent être garanties que par des « interprètes qui se les approprient » au sein des droits individuels. C'est en fin de compte aux usagers, aux jeunes gens de fonder leur adhésion à une tradition culturelle. La position de Habermas découle d'une philosophie de l'espèce humaine et de son développement fondée sur des observations *réalistes*. « Une culture équipée d'une protection artificielle et dogmatique ne pourra se reproduire, surtout dans un environnement où les possibilités alternatives sont nombreuses » (Habermas 2008 : 257). Dans la conclusion de Habermas, le réalisme prévaut, la transmission du patrimoine linguistique aussi.

En effet, il ne servirait à rien d'enfermer les enfants dans un monde qui ne serait que germanophone, de ne leur donner accès qu'à des textes, des lectures, des spectacles culturels en allemand, comme cela a pu être proposé par des chercheurs. Tout en s'entourant de précautions méthodologiques, l'enquête de Dimitri Ikonomu sur les éléments de réussite d'un projet bilingue met en valeur, chez les parents la combinaison <exigence et fermeté/ amour et motivation> associés à la priorité absolue donnée à la langue minoritaire dans l'environnement dans la vie culturelle de l'enfant (Ikonomu 2014 : 143-144). Outre que cela *ne marche pas*, sauf à vouloir insérer l'enfant dans un monde clos, artificiel de relations sociales, l'emprise parentale est conçue pour le bien de l'enfant mais non pour son indépendance et sa liberté de choix.

En effet, comme le note ironiquement Habermas, « le point de vue écologique de la conservation des espèces n'est pas transposable aux cultures » (2014 : 314). Les formes de vie culturelle ont la capacité à se transformer elles-mêmes en tenant compte des apports culturels généraux nouveaux et de la modification des modes de vie. Les modes de transmission doivent en tenir compte. Dans ce domaine, les enseignants et les parents relaient la responsabilité de l'État. Les citoyens en devenir grandissent dans un monde qui leur permet de comparer dif-

férentes offres culturelles et de s'en approprier certaines. « La coexistence à égalité de droits entre les différentes formes de vie offre à chaque citoyen la chance [...] de s'expliquer avec cette culture, comme avec toute autre, de la perpétuer de façon conventionnelle ou de la transformer... » (2014 : 317). Les générations nouvelles transforment les usages de la langue régionale, les supports vocaux ou théâtraux au moyen des apports culturels littéraires, musicaux et des modes de communication nouveaux. Le maintien des droits culturels doit donc être conçu exclusivement dans cette évolution et non pas contre elle.

D'ailleurs, « la mondialisation des marchés, des médias et autres réseaux ne laisse plus aujourd'hui, à aucune nation, d'option prometteuse lui [permettant de...] se soustraire aux défis de la sécularisation et du pluralisme des visions du monde » (Habermas 2008 : 268). La mondialisation des moyens de communication offre aux jeunes un accès à des ressources culturelles et à des langues multiples. Plutôt que de chercher à leur en interdire l'accès, cherchons plutôt, selon le constat que nulle barrière n'a jamais empêché les passages, à leur offrir l'accès à d'autres cultures en plus de la culture de leur région. À les inciter à comparer ces langues et ces cultures pour en découvrir les différences, mais surtout les ressemblances, grâce à une démarche contrastive, à leur permettre de se construire une identité vraiment personnelle s'appuyant en particulier sur la maîtrise de ces langues et de leurs cultures. Ne nous trompons pas de cible : le principal ennemi, c'est bien l'appauvrissement linguistique et culturel, la perte de substance.

Les droits culturels sont des droits légitimes

Dès lors que des droits culturels attribués à l'une des composantes de la nation ont été légitimés du point de vue de l'égalité civique en raison de leurs spécificités culturelles, il n'est plus possible de prétendre les remettre en question en prenant prétexte des droits fondamentaux et entre autres, de l'égalité de droit. « Ce qui est décisif pour la survie des groupes culturels, c'est la garantie de la latitude interne nécessaire à l'appropriation d'une tradition, sous réserve d'un dissensus possible » (Habermas d'après 2008 : 257). Toute son analyse autorise J. Habermas à souligner que l'État n'est pas autorisé à remettre en cause les droits culturels reconnus, mais l'oblige à préserver l'accès futur aux ressources culturelles nécessaires. Comme on l'a vu plus haut, cette conclusion vaut aussi pour les collectivités qui assument par subsidiarité des pouvoirs de l'État sur leur territoire.

Habermas insiste souvent sur l'idée de participation citoyenne qu'il appelle de manière imagée *colégislature*. La formulation des droits culturels n'est viable et généralisable à la collectivité qu'à partir du moment où l'individu se reconnaît dans cette rédaction comme s'il l'avait écrite. « Un ordre juridique est légitime lorsqu'il garantit également l'autonomie de tous les citoyens. Ceux-ci ne sont

autonomes que si les destinataires du droit peuvent en même temps se comprendre comme ses auteurs.»(Habermas 2014 : 304). Les membres d'une communauté culturelle participent à la délibération, comme cela a été le cas, en Alsace, lors des Assises de la langue et de la culture régionales (2012-2014).

Deux conclusions importantes en découlent, l'une pour l'Alsace, l'autre pour la nouvelle collectivité dans laquelle elle sera prochainement intégrée. « L' égalité de droits à la liberté éthique contraint l'État à garantir à tout citoyen l'égal accès aux ressources culturelles dont [celui-ci] a besoin pour épanouir et conserver son identité personnelle, [et à] veiller à ce que ces ressources culturelles soient – et demeurent – disponibles ». (Habermas 2008 : 253). Cette recommandation d'expert invite les pouvoirs publics à s'assurer, non seulement de la disponibilité présente des ressources, mais aussi « de leur préservation pour une disponibilité future ». Comme le précédent, ces deux points sont capitaux. L'un et l'autre engagent l'Alsace et la nouvelle collectivité créée par fusion des régions du Grand-Est (Alsace, Champagne-Ardennes et Lorraine).

Non seulement la nouvelle collectivité n'aura aucun droit à remettre en question la politique linguistique de l'Alsace, dont les fondements, rappelons-le, sont inscrits dans le Code de l'Éducation, mais encore « l'usage public de la raison » commande d'en soutenir le développement ultérieur. Certes, une telle politique pourrait déjà, à elle seule, provoquer des oppositions contre la place prise dans l'enseignement et dans la vie culturelle par une autre langue que le français. Mais, d'une part, cette langue est reconnue à la fois par l'Etat et par les collectivités, d'autre part, l'enjeu est bien de «veiller à la pérennité des ressources culturelles » et de les garantir pour l'avenir en votant les crédits nécessaires à cette pérennité. La polysémie du terme oblige de demander la même préservation pour les ressources humaines (emplois, postes d'enseignement, formations) et pour les ressources financières. Enfin, les élus disposent, par leur formation, leur goût pour le bien public et leur sens de l'État, d'une hauteur de vue indispensable à l'appréhension et à la gestion positive des différences sociales et culturelles sur leur territoire d'élection.

L'Alsace, quant à elle, ne doit pas s'arc-bouter sur une conception passéiste de sa tradition culturelle. La notion de bilinguisme régional français –allemand devient trop étroite pour l'Alsace. On a assez vanté la possibilité pour des enfants ayant acquis des compétences dans deux langues, surtout lorsque l'une de ces deux langues est l'allemand, d'avoir facilement accès à une autre langue de la famille germanique, sinon à d'autres langues. Les jeunes d'aujourd'hui rencontrent l'anglais partout, dans les médias et dans les nouvelles formes de communication, puis dans les voyages familiaux ou scolaires. Ils vont nécessairement apprendre à un moment donné d'autres langues en plus de l'allemand. L'accès au plurilinguisme ainsi que la « défense et illustration » de la langue nationale

seraient des points sur lequel les promoteurs de l'Alsace bilingue s'accorderont facilement avec les défenseurs de l'École de la République. Enfin, puisque les habitants du Grand Est ont un emploi différent de leurs langues patrimoniales respectives et leur attribuent des valeurs différentes, ils devront se livrer à un effort d'information et de rencontre, voire *d'apprentissage complémentaire* dans laquelle les médias jouent effectivement un rôle important et contribuent à un dialogue actif¹ (Fortier, Jacques, 2015).

Conclusion

L'Etat a affirmé les droits politiques et les droits culturels qui s'exercent dans le pays au niveau national ou au niveau des régions. L'enseignement des langues régionales et l'enseignement bilingue à parité (français et une des langues régionales de France) sont inscrits dans la loi et dans le Code de l'Éducation.

Par contre, l'État fait inégalement preuve de neutralité. Il assume sa neutralité lorsqu'il s'agit de prendre des virages essentiels pour la pérennisation de l'enseignement de ces langues. Il sort de la neutralité que la démocratie lui impose lorsque, au nom de la laïcité et de l'égalité stricte, ses ministres réduisent le droit d'accès à des formes particulières d'enseignement de langues régionales. La faute en est à une interprétation subjective de la laïcité qui n'est pas uniformité mais respect des droits dans les différences.

Dans l'enseignement, l'attachement aux valeurs nationales et à l'unicité des contenus d'enseignement est une attitude républicaine qui accepte trop rarement les valeurs régionales et en particulier les enseignements régionaux. Ces valeurs sont rarement présentes chez les mêmes personnes. Le rôle des associations d'enseignants et de parents, des associations culturelles et des syndicats est d'entamer, si ce n'est déjà fait, un dialogue dans les structures officielles (conseils..) mais surtout en-dehors d'elles, non pas tant pour atteindre une uniformité de pensée illusoire, mais pour reconnaître et accepter des points de vue différents. Le consensus sera alors l'acceptation du *dissensus*. Le rôle des élus régionaux dont l'une des missions est de développer également le droit à la laïcité et les droits culturels spécifiques à la région est de s'engager dans ce dialogue.

Certes, « notre pays n'a pas une culture de la négociation et du compromis ». Jean-Denis Combrexelle fait ce constat dans son rapport « sur la négociation collective, le travail et l'emploi ² » et souhaite que s'instaure une formation des par-

¹au lieu d'un « dialogue de sourds », selon le titre détestable donné par *Les Dernières Nouvelles d'Alsace* à l'article de Jean Fortier

²<http://www.gouvernement.fr/sites/default/files/liseuse/5179/master/index.htm>

ties concernées pour faire des négociateurs « des professionnels de la négociation » (cité par Michel Noblecourt, dans *Le Monde* 12.09.2015, p. 16). L'acceptation des désaccords grâce à la solidarité civique n'est pas un comportement aussi fréquent qu'en Allemagne, par exemple. Mais, en Alsace – et sans doute aussi ailleurs – celui-ci commence cependant à se pratiquer dans des lieux de rencontre des divergences que sont certaines associations et certains syndicats d'enseignants.

Nous avons vu avec Habermas que le dialogue nécessaire au sein de la société passait par l'autorité de l'État, relayée par les collectivités territoriales à leur niveau de compétence. Dans notre nouvelle Région, il se fondera aussi sur les droits reconnus dans la loi et dans le Code de l'Éducation ainsi que sur le dialogue et l'acceptation du dissensus. Les élus, qui y siègeront, étant des citoyens encore plus informés que leurs électeurs et disposant de la hauteur de vue qui nous manque, sont capables de cette objectivité et sauront mener à leur profit le « processus d'apprentissage complémentaire ».

Textes cités

ACADEMIE DE STRASBOURG, PREFECTURE DE LA REGION ALSACE, REGION ALSACE, Conseil départemental du Bas-Rhin, Conseil départemental du Haut-Rhin (2015) : *Convention cadre portant sur la politique régionale plurilingue, période 2015-2030*. Strasbourg : Office pour la langue et la Culture d'Alsace, Elsässisches Sprochàm (OLCA)

DUEE, Michel (1999) : « L'alsacien, deuxième langue régionale de France », dans : *Chiffres pour l'Alsace* n° 12, décembre 2002, 3-6.

FORTIER, Jacques : « Langues régionales : un déséquilibre est-ouest », dans : *Dernières Nouvelles d'Alsace* p.12 et *Est Républicain*, 5.1.2015
<http://www.estrepublicain.fr/actualite/2015/11/05/langues-regionales-un-desequilibre-est-ouest>

GOELDEL, Denis (2011) : « Religion et politique dans les écrits récents de Jürgen Habermas », dans : *Revue d'Allemagne et des pays de langue allemande*, tome 43, numéro 3 (juillet-septembre 2011 : 465-479) et 4 (octobre-décembre 2011 : 587-610).

GOELDEL, Denis (2014) : « Jürgen Habermas, pédagogue de l'Europe dans la mondialisation », dans : *Allemagne d'aujourd'hui* n° 207, janvier –mars 2014, 181-203.

HÉLOT, Christine (2007) : *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.

HABERMAS, Jürgen (2003) : « De la tolérance religieuse aux droits culturels ». *Cités, Presses Universitaires de France*, 2003/1 n°13, 151-170.

HABERMAS, Jürgen (2008) : *Entre naturalisme et religion. Les défis de la démocratie*, Gallimard. Traduit de l'allemand par Christian Bouchindhomme et Alexandre Dupeyrix. Texte

original: *Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze*. SuhrkampVerlag, Frankfurt-am-Main 2005 et 2008.

HABERMAS, Jürgen (2014) : *L'intégration républicaine. Essais de théorie politique*. Paris : Librairie Arthème Fayard/ Pluriel. Titre original : *Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie*. Frankfurt-am-Main : SuhrkampVerlag, 1996.

HUCK, Dominique (2006) : « L'enseignement de l'allemand à l'école primaire entre 1945 et 1985 », *Revue d'Alsace*, n°132, 337-406.

IKONOMU, Demeter Michael (2014). *Bindungsqualität zwischen Eltern und Kind in der zweisprachigen Erziehung*. Bern: Lang.

MORGEN Daniel (2010) : « L'enseignement bilingue dans les textes officiels. Bilans et perspectives. ». *Info-Lehrer. Bulletin de liaison de l'association Lehrer*. Weinbourg (67) : 1er trimestre 2010-2011, pages 4 à 13.

SCHEIDHAUER, Christophe(2004): *La Convergence européenne des politiques de promotion de l'enseignement des langues régionales, fruit de la quête d'héroïsme des promoteurs*, thèse de doctorat de l'Institut d'Etudes politiques de Paris.

TAYLOR, Charles (1994) : *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris : Aubier-Flammarion, réédition 1997.

Günter Schmale
Université de Lorraine-Metz

Make it in Germany – Une présentation Powerpoint pour la promotion de l'allemand au lycée



<http://www.make-it-in-germany.com> (20/11/2015)

1 Besoin de promouvoir l'allemand au lycée ?

Le texte qui suit développe mes idées sur une stratégie de promotion de l'apprentissage de l'allemand à travers le commentaire d'une présentation Powerpoint que j'ai utilisée, pour l'instant à deux reprises dans un grand lycée angevin dans le cadre de la « semaine allemande » traditionnelle de janvier.¹ Sans avoir la prétention de détenir les clefs du succès, je mets cette présentation à la disposition de toutes et de tous les collègues qui la jugeraient utile. Il va de soi qu'il faudra l'adapter au contexte où vous l'utiliserez, p. ex. chercher les entreprises ayant besoin de germanistes dans votre région, insérer les éléments de maquettes de votre université, ajouter d'autres arguments, vidéos, illustrations,

¹ que Pascale Van Praet, ex-MC à l'Université de Caen, a utilisée et adaptée lors de ses interventions dans les lycées du Calvados.

etc. Faites-en ce que bon vous semble ! Modifiez, enlevez, insérez, approfondissez, améliorez (contenu et forme) tout ce qui vous semble nécessaire ! Mon seul objectif est de déclencher un élan d'activités et de discussions au sujet de la promotion de l'allemand dans le secondaire et dans le supérieur. Je sais que toutes et tous les collègues ne partagent pas mes idées, p. ex. concernant l'importance d'une bonne maîtrise de l'anglais !¹, mais je sais aussi que nous avons tous grand besoin de réagir ou plutôt d'agir, y compris dans l'Est de la France, afin de préserver nos formations.

Ce texte commentera dans l'ordre les diapositives de la présentation Powerpoint évoquée ainsi que les vidéos associées que vous trouverez sous le lien suivant : [https://www.dropbox.com/sh/c5m9fivbsgl5w0o/AAAEiBnwxinhA96xV4ONc-
aau?dl=0](https://www.dropbox.com/sh/c5m9fivbsgl5w0o/AAAEiBnwxinhA96xV4ONc-
aau?dl=0)

1. Une fois sur la page Dropbox, il vous suffit de cliquer en haut à droite sur "télécharger" pour enregistrer le tout en format zip (ou sur votre Dropbox si vous en disposez d'une).

2. Attention, afin que la vidéo fonctionne, il est indispensable que **toutes les vidéos associées soient placées dans le même dossier que la présentation Powerpoint** si vous souhaitez que les liens vers les vidéos soient conservés et actifs et ceci quel que soit le type de support que vous utilisez (clé USB, DVD).

3. Ainsi, si vous déplacez le dossier d'un support vers un autre pour présentation, il est indispensable de vérifier à chaque fois si les liens sont toujours bien actifs ; il faudra éventuellement les rétablir afin que les vidéos puissent être lues via la présentation.

Dans mon commentaire des différentes diapositives, je dois naturellement me contenter d'un résumé des idées essentielles « derrière » chaque illustration, tout un chacun devra adapter son discours à son public, son style, ses intentions. Auparavant quelques remarques d'ordre technique :²

- J'ai présenté ce diaporama devant un public allant de la 2^e aux BTS/CPGE, en français donc. Mais rien ne vous empêche de faire votre commentaire en allemand si vous le présentez en section européenne ou en classe Abibac où les élèves auront un niveau élevé.

- Il convient de vérifier la validité des adresses Internet fournies (même si la date de dernière consultation que j'indique entre parenthèses est récente).

- Si vous transférez la présentation sur un autre support (clef USB, DVD, disque dur amovible, DD), veillez à la validité des liens existants. En fait, tous les éléments (PwP + vidéos) doivent se trouver dans le même dossier et sur le même

¹ Cf. la toute dernière diapositive de la présentation. Je développerai mes arguments à ce sujet ultérieurement.

² Pour ce qui est de la mise en forme, je tiens à remercier de tout cœur mon fils Tristan, spécialiste en marketing du tourisme et habitué à faire de belles présentations, d'avoir pris le temps d'améliorer la forme de ma présentation. Merci aussi à mon épouse Elisabeth (professeur d'anglais !) pour avoir relu patiemment mes productions à « style dense », également pour ses nombreux conseils dans la conception de cette présentation promotionnelle. Elle n'est cependant pas responsable des coquilles et erreurs qui ont pu échapper à sa vigilance.

support (DD, clé USB, DVD), sinon les liens ne fonctionneront pas et vous ne pourrez pas lancer les vidéos à partir du lien créé. Il est du reste très simple de refaire les liens en cas de besoin.

- Assurez-vous que le PC utilisé dispose d'une source son (pour les vidéos de promo. de von der Leyen, Rösler et Weiss etc.).
- Si vous avez l'intention de l'utiliser à l'aide d'*Impress* d'*Open Office*, vérifiez la mise en page, qui pourrait être modifiée, voire disparaître.
- En annexe, vous trouverez une liste de tous les liens figurant sur les différentes diapositives.

2 Les diapositives de la présentation

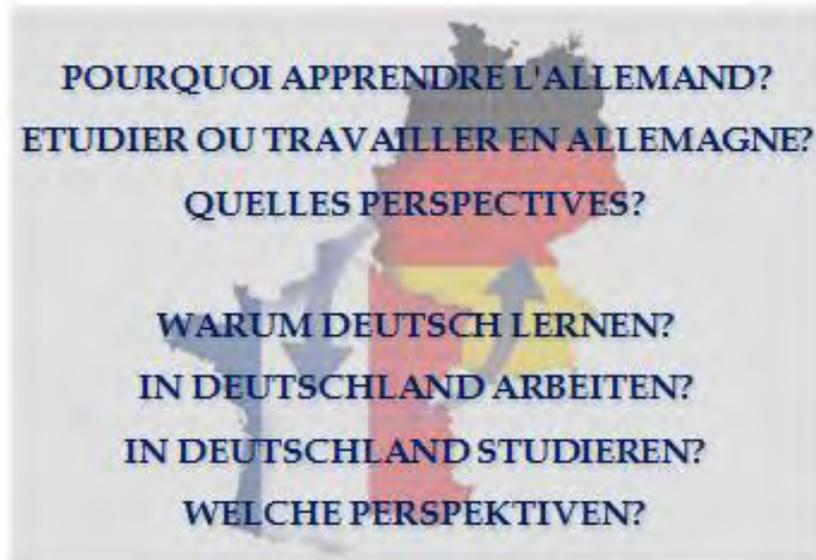
J'ai divisé la présentation PwP en IX parties comprenant chacune plusieurs « Folien » ou diapositives. N'hésitez pas à en modifier l'ordre si celui que j'ai choisi ne vous convient pas. Une remarque primordiale dans un souci d'atteindre votre objectif de promotion : ne proposez en aucun cas un cours magistral de type universitaire si vous voulez éviter que cela passe par-dessus la tête de vos élèves ! L'allemand a trop souvent l'image d'une matière ardue enseignée de façon un peu terne,¹ ne renforcez pas cette image, essayez plutôt de la casser par un commentaire à la portée de votre public, un commentaire humoristique, ne se prenant pas trop au sérieux – sans pour autant faire de la démagogie... !

I La diapo « de titre » (n° 1)



¹ Commentaire fondé sur mes expériences dans l'enseignement en France depuis trente ans, en collège, lycée (agricole et EN), formation continue (GRETA et UI), IUP, IUT, université et ainsi que sur des discussions avec des centaines d'apprenants de l'allemand.

[nom] - [affectation]



[occasion] - [lieu et date]

Il va se soit qu'il faut adapter le titre choisi à l'occasion pour laquelle vous utiliserez la présentation, j'ai laissé des cases vides que vous puissiez les remplir avec les données adaptées à votre situation. De même, si vous employez les deux langues ou exclusivement l'allemand, il faudra alors refaire toutes les autres diapositives. Voir supra la page de titre que j'ai utilisée de mon dernier exposé :

II La démographie allemande en baisse – l'Allemagne a besoin de vous (n° 2 à 10)

Aussi le gouvernement allemand a créé l'initiative « Make it in Germany » dans le but d'attirer des personnes qualifiées de tous les pays du monde pour venir travailler en Allemagne et de permettre à l'économie allemande de continuer à fonctionner, ce qui loin d'être certain si l'on n'arrive pas à remplacer les employées partant à la retraite. Deux ministres du précédent gouvernement Merkel, Philipp Rösler (Ministre de l'Economie etc.) et Ursula von der Leyen, jadis en charge du Ministère des Affaires Sociales et ministre de la Défense à présent, et Franz-Jürgen Weise, toujours président de la « Bundesagentur für Arbeit », ont

alors lancé, en juin 2012,¹ une offensive contre le « Fachkräftemangel » qui a donné lieu à la vidéo promotionnelle (cf. diapos 3 à 6) que l'on pouvait trouver sur le site « Make it in Germany » : <http://www.make-it-in-germany.com> (21/11/2015). Si ce site existe toujours, la vidéo a disparu en même temps que les libéraux du « Bundestag » et conséquemment de Philipp Rösler du gouvernement.² J'ai néanmoins conservé cette vidéo très vivante. Toutefois, n'hésitez pas à la remplacer par d'autres vidéos du site indiqué ci-devant, p. ex. celle de la jeune chercheuse Ayse.³

La diapo 3 contient un lien vers l'enregistrement intégral de la vidéo « Rösler – von der Leyen – Weise » sans le texte,⁴ destinée à un niveau de compréhension élevé du public visé.



Diapositive 3

¹ Cf. l'article sous le lien suivant : <http://www.rtl.de/cms/make-it-in-germany-offensive-gegen-wachstumsbremse-fachkraeftemangel-1146387.html?c=cd82&i=1> (21/11/2015).

² Il travaille maintenant au *Word Economic Forum* à Genève, après sa démission en tant que président des libéraux FDP.

³ Même si l'arrivée massive de réfugiés de Syrie et de nombreux autres pays modifie la donne démographique, il n'est pas sûr qu'elle résolve le problème du manque de main-d'œuvre qualifiée.

⁴ En mettant le pointeur de la souris sur la flèche près de l'image celui-ci se transforme alors en « main » : il suffit de cliquer pour que la vidéo se lance. Très pratiques et performants : VLC ou MPclassic.

Les diapos 4, 5, 6 comprennent des liens vers la vidéo fractionnée en trois parties, accompagnées du texte en allemand et de sa traduction française. Il faudra sans doute les adapter selon vos besoins.

La diapo 7 fait état des profils recherchés par les employeurs allemands. On constate que les professions dans le domaine commercial et de la communication n'y figurent pas, mais il existe la possibilité de vérifier sur la page « Quick-Check » du site mentionné si le profil de l'intéressé pourrait convenir (diapo 8).¹ Cependant, mises à part les rubriques « studieren/ forschen/Existenz gründen », le « Quick-Check » comprend aussi une case « Ausbildung machen ». La perspective de trouver une place pour effectuer un apprentissage ou une formation professionnelle en Allemagne² pourrait en effet constituer une alternative intéressante pour les jeunes de moins de 25 ans, fortement frappés par le chômage en Europe (diapo 9). J'ai conscience que les chiffres datent de 2011, il faudrait les actualiser ; après avoir récemment entendu que le taux était à ce jour encore plus élevé en France ou en Espagne, il ne me semble pas surprenant que les jeunes Espagnols commencent à suivre des formations professionnelles en Allemagne (diapo 10).

III Trouver un stage ou un emploi en Allemagne (diapos 11 à 18)



Diapo 11

¹ J'ai bien entendu vérifié : il s'avère que les critères proposés restent très superficiels et ne permettent pas vraiment de savoir si on a des chances de trouver un emploi en Allemagne.

² Point n'est besoin d'expliquer aux collègues germanistes qu'une « Berufsausbildung » en Allemagne n'a rien à voir avec un 'apprentissage' français.

Pour celles et ceux qui veulent effectivement tenter leur chance en Allemagne, il existe de nombreuses pistes pour s'informer, les diapos 12 à 18 les détaillent : diapo 12 : la page « Eurodesk » qui regroupe des informations fort utiles sur de nombreux pays européens¹ ;

- diapo 13 : la page de l'OFAJ propose également moult renseignements pratiques ;
- diapo 14 : la page d'accueil du site de la « Bundesagentur für Arbeit » qui existe aussi en allemand et en anglais : permet la recherche d'un emploi par métier, profil et région ;
- diapo 15 : la page de la « Chambre Franco-Allemande de Commerce et d'Industrie » à Paris qui comprend une rubrique « Offres d'emploi » dans le secteur franco-allemand ;
- diapo 16 : sur « Connexion emploi – le site de l'emploi franco-allemand » sont répertoriées les enseignes des entreprises franco-allemandes par région ;
- diapo 17 : j'ai listé ici quelques entreprises des Pays de la Loire ; il va de soi qu'il faudra faire une recherche pour votre région si vous avez l'intention d'utiliser ce transparent ; sans oublier le « Répertoire des entreprises allemandes en France », téléchargeable gratuitement (l'adresse figure sur la diapositive) ;
- diapo 18 : « les Ambassadeurs » des régions/villes jumelées en Allemagne, GB, Italie, une spécificités angevine, très utile pour les étudiants cherchant un contact ou un stage ; à effacer ou à remplacer par un organisme similaire dans votre région.

IV Pourquoi apprendre l'allemand ? – L'importance de l'allemand sur le marché de l'emploi français (diapos 19 à 30)

Toutes et tous n'ont cependant pas envie d'aller travailler en Allemagne, il convient de ce fait de démontrer que l'allemand s'avère aussi utile sur le marché français. Les diapos 20 à 28 présentent donc des informations relatives à l'importance de l'allemand dans les activités commerciales en France au sens large :

- La diapo 19 : présente le titre, l'occasion de faire la transition marché allemand > marché français en développant l'argument esquissé ci-devant :

¹ Le lien français renvoie vers le site <http://www.cidj.com> qui comprend également des informations foisonnantes pour les jeunes.

Communiqués de presse

18 mars 2014

En 2013 la France de nouveau le partenaire commercial le plus important pour l'Allemagne

Diminution du commerce bilatéral, les exportations allemandes vers la France en baisse et les importations allemandes en provenance de la France en légère hausse

D'après les derniers chiffres publiés par DESTATIS (l'institut de statistiques allemand), le commerce franco-allemand s'élevait à 164,6 milliards d'euros en 2013 (importations et exportations). La France est ainsi, de nouveau, le premier partenaire commercial de l'Allemagne, malgré une diminution de 1,4% du volume du commerce bilatéral par rapport à 2012.

La France a été une nouvelle fois le premier importateur de marchandises allemandes. Les exportations de biens allemands vers la France ont ainsi atteint 100,3 milliards d'euros (-2,6% par rapport à l'année précédente).

Du côté des importations allemandes, la France se positionne à la troisième place derrière les Pays-Bas et la Chine avec 64,2 milliards d'euros de biens exportés, soit une augmentation de 0,3% par rapport à l'année précédente.

En 2013, l'Allemagne a vu son excédent de la balance commerciale vis-à-vis de la France diminuer. En effet, il s'élevait en 2013 à 36,1 milliards d'euros, soit 7,1% de moins qu'en 2012.

- la diapo 20: donne « quelques chiffres » au sujet de l'implantation des entreprises allemandes en France et vice versa ainsi que le nombre d'employés travaillant dans les échanges franco-allemands ;
- les diapos 21 et 22: montrent que l'Allemagne est un partenaire privilégié pour la France aussi bien pour ce qui est des exportations vers la France que des exportations de la France vers d'autres pays ;
- la diapo 23 regroupe quelques données au sujet des échanges commerciaux franco-allemands des années 2013 et 2014 afin de souligner à nouveau le fait que l'Allemagne est de loin le partenaire commercial privilégié de la France, loin devant l'Espagne : j'insiste toujours sur ce dernier aspect (cf. aussi les diapos 24, 25, 26) puisque le choix de l'Espagnol comme LV2 dans le secon-

daire, prétextant¹ une plus grande utilité de la langue de Cervantes, est au fond illogique² ; ces données sont tirées de deux communiqués de presse trouvés sur le site de la Chambre de Commerce franco-allemande à Paris :

L'Allemagne et la France restent l'un pour l'autre les partenaires économiques les plus importants

L'Allemagne est à nouveau le deuxième investisseur direct créateur d'emploi en France, les pays restent l'un pour l'autre les partenaires commerciaux les plus importants en 2014.

Selon les derniers chiffres publiés par DESTATIS (l'institut de statistiques allemand), le commerce franco-allemand s'élevait à 169,4 milliards d'euros en 2014 (+3,3% par rapport à l'année précédente). La France est ainsi, à nouveau en 2014, le premier partenaire commercial de l'Allemagne.

Les exportations de biens allemands vers la France s'élevaient en 2014 à 101,9 milliards d'euros, soit 2,1% de plus qu'en 2013. Les importations provenant de la France s'élevaient à 67,5 milliards d'euros en 2014, soit une augmentation de 5,6% par rapport à l'année précédente.

En 2014, l'Allemagne a vu son excédent de la balance commerciale à l'égard de la France diminuer de 6,1%, mais celui-ci se situe toujours sur un niveau très élevé de 34 milliards d'euros.

Par ailleurs, l'Allemagne est à nouveau avec 141 projets le deuxième investisseur direct créateur d'emplois en France en 2014. Les investissements allemands représentent 14 % de l'ensemble des projets d'investissements étrangers en France. Selon *Business France* les entreprises allemandes ont créé l'année dernière 3087 emplois en France.

En 2014, *Business France* répertoriait au total 740 projets d'investissements étrangers créateurs d'emplois en France, soit 8 % de plus qu'en 2013. 25478 d'emplois ont été créés ou maintenus. Les projets d'investissement dans les domaines de la production industrielle, de la recherche et du développement, ainsi que de l'ingénierie et du design, ont été particulièrement nombreux l'année passée. On soulignera également l'investissement des entreprises allemandes dans le secteur de la construction de machines, de l'énergie et du recyclage, de la construction automobile ainsi que de l'informatique et de chimie.

¹ Car la véritable raison réside sans doute dans la fausse idée que l'espagnol, langue romane, est plus facile pour un francophone.

² C'est d'ailleurs suite à la présentation de ces chiffres qu'un étudiant de BTS est venu me voir pour savoir où et comment on pouvait rapidement apprendre l'allemand.

- la diapo 24 informe sur « les langues des exportations » françaises et met en avant le fait que l'allemand est même plus parlé que l'anglais par les partenaires de la France ; l'idée que tous les Allemands parlent anglais est également fautive. En leur parlant en allemand, on fait preuve de respect et de courtoisie, car le client allemand préfère/attend que l'on s'adresse à lui dans sa propre langue ;
- les diapos 24 et 25 prouvent que l'allemand est plus utile dans le domaine commercial – 803 offres d'emploi vs 258 pour l'espagnol –, no. 25 souligne en même temps l'importance de l'anglais ; ces chiffres datant de 2005, il serait sans doute indiqué de les actualiser par une recherche sur le site de « Pôle Emploi » ;
- la diapo 26 donne encore davantage d'importance aux arguments développés en 24 et 25 ;
- la diapo 27 aborde un autre aspect : il serait erroné de penser que l'allemand serait utile uniquement dans les échanges commerciaux ; la France est le premier touristique au monde, en termes de fréquentation touristique du moins, et les touristes allemands y sont confrontés à toutes sortes de situations : peu parlent français et tous ne parlent pas l'anglais, il serait de ce fait souhaitable que les organismes mentionnés emploient du personnel capable de communiquer en l'allemand ;
- les diapos 28 et 29 insistent sur l'importance du contact de nos étudiants d'allemand avec le monde de l'entreprise, et il serait bon de se renseigner si le profil de diplômés « littéraires » pourrait intéresser les entreprises locales¹ ;
- la diapo 30 mentionne le colloque organisé du 11 au 13 mai 2006 par Florence Soriano-Gafiuk (aujourd'hui Directrice du site Sarreguemines de l'ESPE de Lorraine), à feu l'Université Paul Verlaine de Metz, afin de promouvoir l'apprentissage de l'allemand dans ma région professionnelle.

Je tiens à souligner cependant que j'ai toujours trouvé dangereux l'argument exclusif de l'utilité professionnelle de l'allemand ! Que fait-on de ceux qui ne veulent pas travailler en ou avec l'Allemagne, et ne sont pas intéressés par le domaine commercial ou autre ? N'avons-nous aucun argument pour les convaincre d'apprendre l'allemand ? Je pense que si, les diapositives qui suivent vont les développer.

¹ Dans le cadre d'une UE « Connaissance du monde professionnel », mes étudiants mènent depuis quelques années des entretiens avec les entreprises de la région ayant des « contacts » avec l'Allemagne. Les résultats sont extrêmement instructifs.

V Pas besoin d'apprendre l'allemand si on n'a pas envie de travailler dans le secteur franco-allemand ? (diapos 31 à 34)

Il me semble primordial, comme évoqué auparavant, de ne pas tout miser sur une éventuelle utilité professionnelle de l'allemand. Les jeunes développent des idées de carrière de plus en plus tardivement, il est de ce fait essentiel d'avancer des arguments autres que « professionnels » en faveur de l'apprentissage de l'allemand. *A fortiori* puisque l'allemand traîne toujours cet héritage de langue difficile, enseignée de surcroît de manière peu vivante.

Intelligent werden ...
(Get smart ...)

ET SI ON N'A PAS ENVIE DE TRAVAILLER DANS LE
SECTEUR FRANCO-ALLEMAND?
PAS BESOIN D'APPRENDRE L'ALLEMAND?

... Deutsch lernen!
(...learn German!)

Thanks to Bob Shea: www.serve.com/shear

www.GoetheNet.net

31

Diapositive 31

Il s'agit donc de promouvoir d'autres idées, la diapo 32 en présente quelques-unes ; j'ai conscience qu'il faudrait développer d'autres arguments encore :

- la « nécessité d'apprendre au moins une langue autre que l'anglais » : d'après Claude Hagège, l'anglais est la langue de la communication internationale à laquelle on est quotidiennement confrontée et que l'on apprendra tôt ou tard. Afin d'habituer les jeunes à connaître d'autres systèmes langagiers, et en particulier à produire des sons qui n'existent pas en anglais (p. ex. le [x] ou le [ç]), et ce le

plus tôt possible,¹ il est nécessaire d'apprendre une autre langue avant d'acquérir l'anglais. Idéalement, lors d'un enseignement précoce à l'école primaire ou même maternelle qui se passera de l'écrit.

▪ « Allemand – langue maternelle de 100 millions d'Européens » : l'allemand est la langue la plus parlée en tant que langue maternelle en Europe, non seulement par les Allemands, mais aussi les Autrichiens, une partie de la population suisse, luxembourgeoise, d'une minorité belge, danoise, et j'en passe.² Indépendamment de l'utilité professionnelle, on « risque » donc très fortement d'en rencontrer non seulement en France – les Allemands se vantent d'être les « champions du monde du voyage » –, mais aussi dans d'autres pays, de les accueillir chez vous ou de leur rendre visite lors d'échanges.

▪ « Voyager en Allemagne – participer à des échanges » : la plupart des communes françaises sont en effet jumelées avec une commune allemande ou autrichienne. La maîtrise de l'allemand facilitera certainement la participation.

▪ « Réseau d'échanges uniques entre la France et l'Allemagne » : sans oublier le réseau d'échanges uniques détaillé sur la diapo 33 suivante. Ces échanges sont grandement facilités par l'OFAJ (diapo 34), qui fournit des crédits au niveau scolaire (filères généralistes et professionnalisantes) et universitaire.

D'AUTRES RAISONS POUR APPRENDRE L'ALLEMAND

Nécessité d'apprendre au moins une langue autre que l'anglais

Allemand - Langue la plus parlée en Europe (env. 100 millions de locuteurs natifs)

Voyager en Allemagne ou participer à des échanges

Réseau d'échanges uniques entre la France et l'Allemagne

Diapositive 32

¹ I. e. pendant une phase de leur développement qui permet encore une assimilation « naturelle » d'autres systèmes phonétiques et morphosyntaxiques.

² Je présente ici mes excuses aux collègues spécialistes de l'Autriche et d'autres contrées germaniques de systématiquement mettre en avant l'Allemagne. Je serais reconnaissant si vous pouviez enrichir cette présentation PwP par des informations relatives aux autres pays mentionnés.

VI Allemand – langue barbare ? (35 à 37)



Diapositive 35

Même si l'image de l'Allemagne semble avoir changé ces dernières années grâce au « Sommermärchen » 2006, les émissions de cuisine de Sarah Wiener sur ARTE, *Tokio Hotel* et la diplomatie d'Angela Merkel,¹ d'aucuns conservent des préjugés à l'égard de la langue de Goethe (cf. Schmale 2008, 2009)², fortement inspirés de l'occupation allemande et/ou les films de guerre.³ Les deux diapos 36 et 37, comprenant toutes deux des liens vers des vidéos, sont destinées à effacer cette image néfaste de l'Allemagne par leur côté humoristique et relâché. J'ai laissé les vidéos 36 et 37 sans commentaires. Sans aucun doute, il existe d'autres vidéos du même type que l'on pourrait insérer dans cette présentation, n'hésitez pas !

¹ Cette image a été fortement secouée par les scandales Volkswagen et celui qui ébranle le DFB et le « Kaiser » Franz Beckenbauer. Mais ceux-ci humanisent peut-être les Allemands : ils sont aussi corrompus et malhonnêtes que les autres.

² Claire Lecointre, dans son compte-rendu dans les NCA, interprète mes dires dans l'article de 2008 comme une provocation. Mais il s'agit d'un simple constat : l'allemand, langue de communication et de migration, évolue comme toutes les autres langues vivantes.

³ Pour convaincre du contraire ceux qui pensent que la langue allemande est rauque, guttural et martiale, passez leur la chanson « Kinder » de Bettina Wegener : <https://www.youtube.com/watch?v=fcdkwdzfz0GA> (29/11/2015) ; chantée également par Joan Baez lors d'une tournée en Allemagne.

VII Faire des études supérieures d'allemand (diapos 38 à 42)

Il faut bien entendu penser à celles et ceux qui songent à faire des études supérieures en Allemagne, de préférence pas immédiatement après le lycée, pour ne pas vider nos formations en France, mais par exemple dans le cadre d'un séjour Erasmus.

Les diapositives 39 et 40 montrent ainsi la page d'accueil du site ALLES avec un lien vers la carte des formations (39) ainsi que la liste des formations classées par discipline (40), qui permettra aux étudiants intéressés de faire leur choix, le cas échéant.

Pour ceux qui n'ont pas d'idées précises à l'issue du baccalauréat, j'ai intégré deux diapositives au sujet du Service Volontaire Européen (SVE) (cf. 41), à effectuer « naturellement » dans un pays germanophone (cf. diapo 42 pour un organisme qui en propose). C'est un excellent moyen d'approfondir ses connaissances en langue et culture allemandes, de mûrir en même temps et de développer des idées plus claires à propos de ses orientations professionnelles. Une expérience familiale -l'un de mes fils l'a fait, et après avoir fait de la promotion du rugby à 15 dans les écoles allemandes, a fait des études de tourisme et travaille à présent à Francfort sur le Main- suggère que c'est une meilleure option que de s'orienter vers des études que l'on abandonne un ou deux ans plus tard ou qui ne sont pas couronnées de succès !

VIII Types de cursus dans l'enseignement supérieur (diapos 43 à 52)

Cette série de diapositives est destinée à donner des pistes aux futures étudiant(e)s pour ce qui des différentes possibilités d'étudier l'allemand. Je montre d'abord la maquette du premier semestre (S1) de la première année de licence (L1) afin de donner une idée aux lycéens de l'organisation universitaire. J'ai choisi la maquette messine (diapo 44), mais il faudrait insérer celle adaptée à vos besoins. Il semble qu'on aille vers davantage d'ouverture de la L1 pour la campagne 2018-2022, avec encore moins de disciplinarité et plus de pistes différentes.

De manière optionnelle, les diapositives 45 et 46 montrent un exemple de mes cours de linguistique. Que les littéraires, civilisationnistes ou spécialistes de l'histoire des idées qui pourraient se servir de cette présentation insèrent les illustrations de leurs propres enseignements ou suppriment carrément cette partie.

Les diapositives 47 et 48 sont consacrées aux contenus et aux débouchés du cursus LEA proposé à Metz. Les diapositives 49 à 51 présentent un parcours franco-allemand spécifiquement messin « Communication et coopération transfrontalières », intéressant pour les étudiants qui ne destinent ni à l'enseignement ni au commerce afin de favoriser une formation dans le domaine culturel. Vous n'êtes bien sûr pas censé faire de la publicité pour l'offre messine – utilisez l'espace pour vos propres parcours ou supprimez ces trois diapositives. La

même remarque vaut aussi pour la licence d'histoire et de géographie proposée au site de Metz de l'UL (cf. diapo 52), intéressante pour les futurs professeurs des classes européennes (en voie de disparition, je le sais hélas).

IX Etudier en Allemagne ou y être Assistant de FLE (diapos 53 à 57)

Les différentes diapositives de cette série 53 à 57 présentent les programmes Erasmus et CIEP. Alors que la diapo 54 fournit le lien vers la page d'information « Génération Erasmus », no. 55 développe quelques arguments sur l'utilité d'un séjour d'études dans une université allemande ou autrichienne.¹ Il faudra substituer vos appariements à ceux de l'ex-université Paul Verlaine. Les deux diapositives suivantes comportent la page d'accueil du CIEP, en charge de la sélection et de l'organisation des séjours d'assistants FLE (56) ainsi que, à nouveau, quelques arguments en faveur d'un tel séjour. Personnellement, je prône l'assistantat plutôt que l'année universitaire. Mis à part l'expérience pédagogique, le bain linguistique est plus intense qu'un séjour d'études au cours duquel, même si on arrive à « éviter » les autres Français, on parle souvent plus l'anglais que l'allemand.



Erasmus et Assistantat (CIEP)

Diapositive 53

¹ Le programme « Swiss European Mobility », très lucratif financièrement, donne aussi la possibilité d'échanger et EC et étudiants entre la France et la Suisse.

X Et n'oubliez pas l'anglais (diapo 58) et diapo. 59 « in eigener Sache »

**ABER TROTZDEM - ENGLISCH NICHT VERGESSEN...!
MAIS - N'oubliez pas l'anglais...!**



C: Mayday mayday, hello can you hear us? Can you hear us? Can you... Over.
We're sinking, WE ARE sinking.
O: Hello? This is the German coastguard.
C: We're sinking, we're sinking.
O: What are you thinking about?

Diapositive 58

« And last but not least » : j'ai parfaitement conscience que certains de mes collègues sont en désaccord avec moi sur ce point. Mais je pense qu'il s'agit d'une mauvaise stratégie que de rejeter l'anglais pensant ainsi promouvoir l'allemand ! C'est tout le contraire : promouvoir l'allemand, c'est se montrer ouvert au monde et aux besoins de nos sociétés modernes, et accepter que l'anglais est LA langue de la communication internationale, qui n'est, d'après l'éminent Claude Hagège, plus du tout une langue étrangère avec laquelle l'allemand se trouve en concurrence. A moins que nos jeunes n'aient la chance de décrocher un concours d'enseignement ou de devenir enseignant-chercheur d'allemand qui refusera de publier en anglais, qui pourrait imaginer une carrière dans un métier quelconque sans maîtrise de l'anglais ? Dans le cadre d'une UE « Connaissance du monde professionnel », les étudiantes¹ de 3^{ème} année de la licence LLCE ont mené des entretiens dans les entreprises de la région pour connaître les perspectives d'embauche avec un bagage « littéraire ». Si les compétences en allemand, de plus en plus rares même en Moselle, sont très appréciées et recherchées, tous les responsables d'entreprises insistent sans exception sur l'importance de

¹ Féminin délibéré en présence d'un seul garçon dans le groupe.

l'anglais.¹ Mais aussi sur leurs aptitudes à rédiger de manière compétente une lettre, une offre et de mener un entretien accueillant avec un client.² Ce n'est donc pas en se battant contre la suprématie de l'anglais, mais en promouvant l'allemand en tant que langue de communication moderne, changeante et accessible que l'on sauvera la langue qui fut jadis celle de Goethe, qui est aujourd'hui aussi celle de 16.4 millions de citoyens « mit Migrationshintergrund »³. Par conséquent, aussi la langue du « Kiez », des jeunes, des quartiers, des régions, des villes...

Il va de soi qu'il vous appartient de conserver ou de supprimer la toute dernière diapositive, no. 59. Je l'ai intégrée conformément à l'usage du monde de la recherche...

3 En guise de conclusion : « Es gibt nichts Gutes außer man tut es ! »⁴

J'ai utilisé cette présentation à deux reprises dans un grand lycée angevin lors de la « semaine allemande » de janvier : d'une part, les élèves ont dit après coup que la présentation répondait à toutes leurs interrogations, d'autre part, un élève de BTS est venu me demander à l'issue de la séance comment apprendre l'allemand rapidement pour avoir de meilleures chances sur le marché de l'emploi. Une collègue de l'Université de Caen l'a également utilisé lors d'actions de promotion dans les lycées du Calvados. Mais qu'importe que vous la trouviez utilisable ou non, il faut agir pour conserver nos formations, aussi bien en Moselle qu'*a fortiori* dans des contrées plus éloignées de la frontière allemande. Il convient aussi de réfléchir à d'autres pistes à mettre en œuvre lorsque la manne de postes quasi illimités aux concours d'enseignement sera terminée dans quelques années. Les étudiants vont-ils alors désertier les filières LLCE pour préférer les cursus professionnalisants ? N'avons-nous pas une carte à jouer aussi en LLCE en faisant évoluer nos maquettes parallèlement au contexte, i.e. en préparant nos jeunes à des débouchés autre que le Capes et l'Agrégation ?

Comme annoncé dans l'introduction, faites de cette présentation ce que bon vous semble : discutez des contenus, utilisez-les en les adaptant à vos besoins. Je serais également très content si elle pouvait tout simplement déclencher une réflexion au sujet des problèmes de recrutement que connaît notre matière. Une réflexion qui soit constructive au lieu d'incriminer le sort, l'espagnol, l'anglais ou les décideurs afin de trouver des solutions réalistes. En fonction

¹ En faisant ici abstraction des compétences dans le domaine technique et/ou commercial qui ne représentent, toutefois, pas un obstacle, si l'on accepte de suivre une formation (interne). Le résultat n'est pas surprenant : en Allemagne, on a compris de longue date que les compétences des « littéraires », sachant rédiger une dissertation ou un projet argumenté, convenaient parfaitement aux cadres intermédiaires « mittleres Management ».

² D'où notre souci de proposer une UE « Langue et communication » à nos étudiantes (à nouveau le féminin vu la majorité de filles dans nos formations).

³ En 2014, dont 56% avaient la nationalité allemande.

⁴ Erich Kästner (1930), in : *Was nicht in Euren Lesebüchern steht*.

d'éventuelles réactions j'envisage l'organisation d'une journée d'études sur la promotion de l'allemand.

J'ai conscience d'avoir prononcé quelques thèses fortes. Je l'ai fait sciemment : menant des actions pour la promotion de l'allemand depuis mon arrivée en France en 1985, ma bonne foi ne peut pas être mise en doute.

Références

- Schmale, Günter, 2008. Ist die 'langue de Goethe' eigentlich noch die 'langue de Goethe' ? In : Baudot, Daniel/Kauffer, Maurice (Hrsg.) : *Wort und Text. Lexikologische und text-semantische Studien im Deutschen und Französischen. Festschrift für René Métrich zum 60. Geburtstag*, Tübingen : Stauffenburg, 27-36.
- Schmale, Günter, 2009. Langue de Goethe oder E-Deutsch – Welche Variante für den DaF-Unterricht in Frankreich? In : Grimm, Thomas/Venohr, Elisabeth (Hrsg.) : *Immer ist es Sprache. Mehrsprachigkeit – Intertextualität – Kulturkontrast. Festschrift für Lutz Götze zum 65. Geburtstag*, Frankfurt/M. : Lang, 20, 179-198.

Annexe

Sites Internet utiles pour le jeune étudiant européen

Nom du site	Adresse Internet (URL)	Commentaire
ALLES – Action pour l'allemand dans l'enseignement supérieur	http://www.allemand-postbac.fr/	Inventaire exhaustif des formations existantes dans l'enseignement supérieur français.
Association pour le Développement de l'Enseignement de l'Allemand en France:	www.adeaf.fr	Arguments pour l'allemand et informations utiles.
Bundesagentur für Arbeit	http://www.arbeitsagentur.de/	Site officiel de l'Agence pour l'emploi allemande
Centre d'information et de documentation jeunesse (CIDJ)	http://www.cidj.com	De très nombreuses informations dans tous les domaines.
Centre international d'études pédagogiques	http://www.ciep.fr/	Organisme chargé en particulier de l'organisation des Assistanats en Europe.
Chambre franco-allemande de commerce et d'industrie	http://www.francoallemand.com/	Deutsch-französische Industrie- und Handelskammer – informations très utiles sur les deux pays avec liste de liens pratiques.
DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst	http://paris.daad.de	Bourses d'études etc.

Eurodesk	http://www.eurodesk-france.org/	Très grand nombre d'informations utiles sur l'Allemagne, p.ex. des liens pour apprendre l'allemand.
Fachkräfte-Offensive	http://www.fachkraefte-offensive.de/DE/Startseite/start.html	Portail pour la recherche d'un emploi qualifié en Allemagne.
Formation en « Coopération et communication transfrontalière » à Metz	http://www.efa-cect.univ-metz.fr/	Niveaux Licence et Master.
Génération Erasmus – Site officiel de l'Agence Europe Education Formation	http://www.generation-erasmus.fr/	Toutes les informations sur les divers programmes Erasmus ; consulter la rubrique « jeunes » (lycéens) ou « étudiants » (BTS ou classes prépa.).
Guide Emploi en Allemagne 2012	http://www.connexion-emploi.com/system/doc/guides/6/original/2011_08_ce_guide_emploi_fr.pdf?1329842127	Toutes les informations nécessaires pour trouver et demander un emploi en Allemagne.
Institut Goethe	www.goethe.de/france	Informations de tous genres sur l'Allemagne, p. ex. apprentissage de l'allemand, aussi à distance.
Liste d'entreprises et filiales allemandes en France (Paris, Lyon...) ou d'entreprises françaises liées à l'Allemagne	http://www.connexion-emploi.com/fr/a/liste-dentreprises-et-filiales-allemandes-en-france-paris-lyon-ou-dentreprises-francaises-liees-a-lallemagne	Et plein d'autres informations sur les relations commerciales franco-allemandes.
Make it in Germany !	http://www.make-it-in-germany.com/en/home/	Site officiel ministériel et du pôle emploi expliquant les possibilités et démarches d'un emploi en Allemagne.
OFAJ – Office franco-allemand pour la jeunesse	http://www.ofaj.org/	Toutes les informations relatives aux aides et programmes proposés par l'OFAJ (= deutsch-französisches Jugendwerk).
Parcours intégré franco-allemand en histoire et géographie	http://cfalor.univ-lorraine.fr/enseignement/nos-formationen-franco-allemandes/licences/	Cours à Metz (semestre 1 à 3) et à Sarrebruck (semestre 4 à 6).

Service volontaire européen (SVE)	http://www.mfe.org/index.php/Thematiques/Stages-Volontariat/Service-volontaire-europeen-SVE	Propositions de SVE dans divers pays d'Europe.
Unarec – Etudes et chantiers internationaux	http://aventureutile.unarec.org/recherche-projet/resultats-recherche.php	Chantiers etc. dans le cadre d'un service volontaire européen.
Union des Professeurs de Langues Etrangères des Grandes Ecoles	www.uplegess.org	
Université franco-allemande	http://www.dfh-ufa.org	Notamment des formations communes entre universités françaises et allemandes.
Université de Lorraine – Dpt. d'allemand à Metz	http://all-metz.univ-lorraine.fr/formations/allemand	

Susanne De Vries & Gérald Schlemminger

„Viel ist die Bürger und Bauern“

Wie viel kognitiv schulische Sprachfähigkeit (CALP) braucht ein Lernender im zielsprachigen Sachfachunterricht?

Der Interimssprachstand einer 10-jährigen Schülerin in einer bilingualen Klasse¹

Wir werden zunächst kurz die Diskussion der Konzepte der allgemeinen kommunikativen Sprachfähigkeit (Basic Interpersonal Communicative Skills : BICS) und der kognitiv schulischen Sprachfähigkeit (Cognitive Academic Language Proficiency : CALP) darstellen. Dann werden wir das Dilemma aufzeigen, vor dem die Lehrkraft gerade bei Schüler/innen mit einem niedrigen Sprachniveau im zielsprachigen Sachfachunterricht steht. Es folgt die Beschreibung des schulischen Kontextes der beobachteten Schülerin so wie Darstellung ihres Sprachverhaltens an einem konkreten Beispiel aus dem Geschichtsunterricht. In einer Analyse versuchen wir dann, die Sprachkompetenz dieser Schülerin zu beurteilen und abschließend einige Verallgemeinerungen für das Verhalten der Lehrkraft und ihre Erwartungshaltungen an das Sprachniveau von Schüler/innen herauszuarbeiten.

1. Die kognitiv schulische Sprachfähigkeit²

Die Begriffe ‘BICS’ und ‘CALP’ gehen auf J. Cummins (1979, 2004) zurück. Die kognitiv schulische Sprachfähigkeit (CALP) beinhaltet allgemein die Fähigkeit der Teilnahme an einer kognitiv anspruchsvollen Interaktion, die fachspezifisches Wissen und eine entwickelte Diskursfähigkeit der Lernenden voraussetzt. H. Vollmer (2009: 7-8) definiert diese folgendermaßen:

Die rhetorischen Strukturen, die grammatischen Formen, die Wahl des Vokabulars und die allgemeinen Methoden der benötigten Ausdrücke in formalen Kontexten der Schule und außerhalb bauen ein spezifisches Register auf [...]. [D]ie Schulsprache weist [...] insbesondere die folgenden Tendenzen auf:

- Die Schulsprache ist spezifischer; sie bezieht sich auf Wortfelder und vernetzte Begriffe.
- Sie benützt einen formelleren Stil in geschriebenen Texten (zum Beispiel: ‚verringern‘ anstelle von ‚weniger ... werden‘), jedoch nicht unbedingt im Unterricht der Lehrkraft.

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

² Eine ausführlichere Darstellung dieser Problematik ist zu finden in: G. Schlemminger / C. Le Pape Racine / A. Geiger-Jaillet (2015: Kap. 4).

- Sie ist abstrakter bei der Wahl der Worte, die das syntaktische Bedeutungsfeld zwischen den Verben und den Adverbien bestimmen (zum Beispiel: ‚die Kurve nimmt plötzlich zu‘ anstatt ‚steigt stark an‘), sie benützt ebenso Metaphern.
- Sie benützt spezifische Wörter, um Begriffe zu beschreiben (zum Beispiel: ‚Niederschlag‘ für ‚Regen‘);
- Sie ist je nach Diskursform ausführlicher und detaillierter (zum Beispiel: ‚von Januar bis März erhöhen sich die Verkaufszahlen, wobei sie von April bis September stabil – auf einem erhöhten Niveau – bleiben‘).
- Sie stellt einen logischen Zusammenhang dar, in dem Sinne, dass Ideen, Sätze und Satzteile miteinander verbunden werden (insbesondere mit Hilfe von expliziten anaphorischen Verfahren, des typisierten Baus von Nebensätzen, von einfachen Begriffswiederholungen).
- Sie ist je spezifisch nach dem Aufbau von Textsorten strukturiert. (Es handelt sich zum Beispiel um die Logik der Abfolge, der Argumentation oder des Beweises.)
- Sie ist kohärenter und abgeschlossener in Bezug auf die diskursive oder textuelle Struktur der Texteinheit. [Übs. G. Schlemminger]

Halten wir fest, dass sich das spezifische Register der Schulsprache hauptsächlich auf die Schriftsprache bezieht.

Wir unterscheiden nach L. Gajo (2006) im Bereich der alltagssprachlichen Kommunikationskompetenz (BICS) zwischen folgenden Ebenen:

- ***kontextnotwendiges allgemeines Sprachwissen***, das unbedingt für das Gelingen der Kommunikation über Sachfachinhalte nötig ist;
- ***kontextverträgliches, nützliches allgemeines Sprachwissen***, das für die Kommunikation über Sachfachinhalte nützlich ist und in der Interaktion ggf. ausgehandelt werden kann,
- ***nicht unbedingt notwendiges allgemeines Sprachwissen***, das erst in der Kommunikation über Sachfachinhalte ausgehandelt wird.

In der stärker kognitiv orientierten, schulsprachlichen Kompetenz (CALP) unterscheiden wir in:

- ***fachsprachlich unabdingbares Sprachwissen***, das nicht nur für die Kommunikation über Sachfachinhalte notwendig ist, sondern auch zum kognitiven Verständnis derselben;
- ***fachsprachlich nützliches Sprachwissen***, das zur Vertiefung des Verständnisses der Sachfachinhalte dient;
- ***fachsprachlich zusätzliches (peripheres) Sprachwissen***, das zur Erweiterung des Verständnisses der Sachfachinhalte dient.

Im Weiteren wird sich zeigen, ob und wie diese schulsprachliche Kompetenz nun in einer Unterrichtseinheit im Fach Geschichte mit der Zielsprache Deutsch umgesetzt wird. Wir haben bewusst eine Schülerin mit einem schwächeren Sprachstand in Deutsch ausgewählt, um die Möglichkeiten und Grenzen eines zielsprachigen Sachfachunterrichts zu diskutieren.

2. Schulischer Kontext

Im Rahmen einer halbjährigen Fortbildung zum Thema “Evaluation der L2“ hat S. De Vries ein Sprachtagebuch regelmäßig geführt, mit dem Ziel, bewertungsfrei zu notieren, was die Schüler/innen im Unterricht sagen und sich dabei besonders auf sprachlich schwächere Schüler/innen zu konzentrieren. Denn im Vergleich zu sprachstärkeren Schüler/innen beteiligen sich diejenigen mit begrenztem Wortschatz oder mit Ausdrucksschwierigkeiten weniger aktiv am Unterricht und werden so anders wahrgenommen. Bei den Aufzeichnungen¹ ist besonders die Schülerin – wir nennen sie Sixtine – aufgefallen, die Grundlage folgender Beschreibung und Analyse ist.

Sixtine besucht die 5. Klasse (CM2) einer französischen bilingualen Grundschule des Vereins ABCM. Aufbauend auf den fröhschulisch geförderten Zweitspracherwerb in der Vorschule von ABCM wird in der Grundschule an zwei kompletten Tagen der 4-Tage Schulwoche durchgängig auf Deutsch unterrichtet. Die Schulkinder erwerben damit die Grundkompetenzen wie Schreiben und Lesen parallel in den Sprachen Französisch (L1) und Deutsch (L2). Die deutsche Grundschullehrerin vermittelt den vorgegebenen französischen Lehrplan der Grundschule.

Die Komplexität und Quantität der vorgegebenen Unterrichtsinhalte verlangt, dass tlw. sehr anspruchsvolle Themen erarbeitet und vermittelt werden müssen. In einigen Fällen sind die Schülerinnen und Schöler in der 5. Klasse (CM2) im *aktiven* Sprachgebrauch (dialogisches und monologisches Sprechen) jedoch tlw. noch auf dem Niveau der elementaren Sprachverwendung A2.

Allgemeiner gesagt muss die Lehrerkraft, die ein Sachfach – hier Geschichte – in der Zielsprache unterrichtet, beurteilen können, ob die Schüler/innen das Thema und die damit verbundenen Fachbegriffe verstanden oder nicht verstanden haben und ob sie die neuen Begriffe auch (kontextgerecht) in der L2 erläutern können.

Die 5. Klasse (CM2), die Sixtine besucht, besteht aus 16 Schöler, davon 6 Jungen und 10 Mädchen. Diese Kinder kennen sich seit der Vorschule. Sie besuch-

¹ Bei den Aufzeichnungen greifen wir auf die besonders in der Freinet-Pädagogik / Institutionellen Pädagogik bekannte Technik des „Lehrerjournals“ (*journal de bord*) zurück: Die Lehrperson notiert, meist nach dem Unterricht oder dem Schultag, die Äußerungen und Handlungen – zunächst einmal unsortiert und spontan – eines oder mehrerer Schüler/innen, die ihr in der einen oder anderen Weise auffallen. Diese Notizen werden später stärker verschriftlicht, im Rahmen einer Lehrergruppe vorgestellt, besprochen, reflektiert, ergänzt... und schließlich als *monographie d'élève* zur Veröffentlichung vorbereitet. Ausführlicher wird dieses Verfahren besprochen in: G. Schlemminger (1989a). Siehe auch einige sog. Schülermonographien von G. Schlemminger (1989a, 1989b, 1990, 2009b), G. Schlemminger / C. Delavaud / P. Geffard / E. Lardy (1992).

ten teilweise dieselbe Vorschulgruppe, d.h. sie sind seit über 7 Jahren zusammen.

Die Lehrerin ist Deutsche und spricht im Unterricht ausschließlich Deutsch. Sie reagiert und versteht nicht, wenn die Kinder ihr in französischer Sprache antworten.

3. Beschreibung der Schülerin Sixtine

Im Alter von 3 Jahren kam Sixtine in den Kindergarten der zweisprachigen ABCM-Schule, und besucht seit Anfang des Schuljahres die 5. Klasse der Grundschule. Sie ist zum Zeitpunkt der Beobachtung 10 Jahre und wird seit 7,5 Jahren bilingual beschult.

Sixtine ist Einzelkind. Die Erstsprache der Eltern ist Französisch. Beide Eltern beherrschen aber ausreichend Deutsch, sodass sie manchmal Sixtine bei den Hausaufgaben helfen wollen. Sixtine verbringt ihre Nachmittage bei ihrem elsässisch sprechenden Großvater, wobei beide sich jedoch nur selten auf Elsässisch unterhalten.

Recht schnell fällt Sixtines auffällig bestimmendes Verhalten den Mitschüler/innen gegenüber auf. Schon in dem Abschlussbericht der Vorschule sowie in allen darauffolgenden Zeugnissen wird angemerkt, dass Sixtine ein stark bevormundendes und bestimmendes Verhalten ihren Mitschüler/innen gegenüber zeigt. Diese Rolle verursacht viele Konflikte mit den Mitschüler/innen, da diese sich von Sixtine dominiert fühlten und fühlen. Sixtine versucht, den Erwartungen der Erwachsenen zu entsprechen und setzt sich damit selbst unter Druck, so die schriftlichen Aufzeichnungen der Erzieherinnen während der Vorschule und der Grundschule. In allen Berichten wird dieses „Sich-Einmischen in anderer Leute Angelegenheiten“ erwähnt.

Sixtine ist eine Schülerin, die laut eigenen Angaben und nach denen der Eltern fleißig zu Hause übt und arbeitet. Sie zeigt Interesse am Unterricht und nimmt lebhaft daran teil. Sie vermittelt den Eindruck, dass sie spontan die Sachinhalte versteht. Jedoch hat sie im Unterricht oft Schwierigkeiten zu folgen, sei es, dass sie anderweitig beschäftigt ist oder das Geschehen nur teilweise versteht. Sie zeigt Schwierigkeiten in Mathematik und im Verstehen und Sprechen des Deutschen.

Die Schülerin ist schnell überfordert. Wird sie aufgerufen, so bekommt sie einen roten Kopf und macht einen angestregten Eindruck. In schriftlichen Tests kann sie Auswendiggelerntes fast mechanisch wiedergeben. Aber sobald sie selbst produzieren soll, fehlen ihr die Worte.

S. De Vries unterrichtet Sixtine dieses Schuljahr zum ersten Mal. Ein Lehrerwechsel bedeutet immer, dass sich die Schüler/innen in den ersten Wochen an die Lehrperson (und auch an eine neue Sprechweise) gewöhnen muss. Die Lehrerin und die Schülerin setzen sich bald nach Beginn des Schuljahrs ein gemeinsames Ziel: Sixtine solle sich mehr auf sich selbst und ihre eigene Arbeit konzentrieren. Blickkontakt und Gesten seitens der Lehrerin weisen die Schülerin unauffällig in ihre Schranken, wenn sie die bestimmten Grenzen überschreitet.

4. Beobachtungen während einer Unterrichtseinheit in Geschichte

Mit der französischen Kollegin ist das Fach Geschichte chronologisch so abgestimmt, dass die Schüler/innen von September bis inklusive Dezember an den Französisch-Tagen Ludwig XIV. und den Absolutismus durchnehmen. Darauf aufbauend beginnt die Klasse ab Januar mit der Französischen Revolution. Das bedeutet, dass die Schüler/innen zunächst mit abstrakten Begriffen wie ‚Staat‘, ‚Stände‘, ‚Ständegesellschaft‘, ‚Steuern‘ vertraut gemacht werden mussten. Allgemein geht die Lehrerin beim Erlernen neuer Ausdrücke oder Begriffe folgendermaßen vor:

- Zuerst wird der neue Geschichtsbegriff im Klassengespräch, ausgehend von dem Weltwissen der Schüler/innen, erarbeitet.
- Anschließend notieren die Schüler/innen das Wort auf die linke Seite ihres Vokabelheftes und auf der rechten Seite eine deutsche Erklärung.
- Im Allgemeinen folgt dann ein Durchspielen einer Situation unter Verwendung der neu erlernten Wörter.
- Abschließend wird das geschichtliche Wissen in einem Hefteintrag festgehalten.

Nach einigen Unterrichtseinheiten zum Thema ‚Französische Revolution‘, werden Berichte und Geschichten von betroffenen Zeitzeugen gelesen und von der Klasse bewertet. Ab Mitte März bearbeiten die Schüler/innen den Zeitpunkt kurz vor dem Ausbruch der Französischen Revolution. So sprechen sie über die Einberufung der Generalstände durch König Ludwig XVI. und halten dies über Hefteintrag, Tafelbild und Durchspielen der Situation fest. Vertieft wird besonders die Tatsache, dass der erste sowie der zweite Stand aus jeweils 300 Vertretern bestand, der dritte Stand aus 600. Trotz dieser verschiedenen hohen Anzahl der Repräsentanten hat aber jeder Stand bei Abstimmungen nur eine einzige Stimme. Folgender Hefteintrag steht am Ende dieser Unterrichtseinheit:

Die Einberufung der Generalstände

Am 5. Mai 1788 ruft Ludwig XVI. die Generalstände ein. Er will Steuererhöhungen durchsetzen. Die Versammlung der Generalstände = die Stellvertreter der 3 Stände treffen sich (Klerus, Adel, Bauern und Bürger).

Da der Adel gegen die Steuerreform des Königs ist, braucht der König die Unterstützung der anderen Stände.

Wie viele Vertreter sind in der Generalversammlung?

1. Stand: 300 Personen
2. Stand: 300 Personen
3. Stand: 600 Personen

Wie viele tatsächliche Menschen gibt es pro Stand?

= 500.000 Adelige + Geistliche = 2% der Bevölkerung

= 25.000.000 Bauern, Bürgern = 98 % der Bevölkerung

Achtung:

Es soll nach Ständen abgestimmt werden, also je Stand 1 Stimme!

Folge: Adel + Klerus überstimmen den 3. Stand immer **2:1**.

Folgende Begriffe werden im Unterricht erklärt und geübt:

- die Steuererhöhung, die Steuerbelastung
- der Stellvertreter
- die Abstimmung, abstimmen
- der Stand, die Ständegesellschaft
- der Klerus, der Adel, das Volk
- die Vermögensverhältnisse
- die Gesamtbevölkerung, die Bevölkerung

In der Wiederholung der letzten Geschichtsstunde dieser Unterrichtseinheit stellt die Lehrerin folgende Fragen:

1. Warum sind die Abstimmungen in der Generalversammlung ungerecht?
2. Was gefällt dem dritten Stand bei den Abstimmungen nicht?

Die Lehrerin ruft Sixtine auf. Sie bekommt einen roten Kopf und antwortet Folgendes: „Viel ist die Bürger und Bauern. Und die nicht mehr viele ist die Adel.“ Mit Gestik versucht Sixtine zu unterstreichen, dass es eine Gruppe gibt, die groß ist, und eine, die klein ist.

In der Geschichtsstunde davor hatte Sixtine interessiert und aufmerksam zugehört. Das Thema interessierte sie. Sie nahm begeistert am Unterricht teil. Sie ereiferte sich sogar, wie ungerecht die Abstimmung sei. Sie hatte Bemerkungen wie „Das ist nicht gut!“ geäußert. So gab es den Anschein, als ob sie die Problematik verstanden hätte.

In der Stunde danach kann sie sich jedoch nur bruchstückhaft ausdrücken. Sie versteht offensichtlich, dass es eine Mengenungleichheit bei den Ständen gibt. Sixtine vermittelt den Eindruck, im Allgemeinen den Sinn dieser ungerechten Abstimmungsverhältnisse verstanden zu haben. Jedoch setzt sie keines der bisher verwendeten Schlüsselwörter ein. Sie kann offensichtlich das Fachvokabular nicht aktiv benutzen. Auf Nachfrage der Lehrkraft, was sie genau damit meine, führt Sixtine nichts weiter aus, sie zuckt nur mit den Achseln. In solchen Situationen vermeidet es die Lehrerin, Sixtine zu verbessern, da diese sonst nur mit Ratlosigkeit reagiert oder aber irgend etwas antwortet, was nicht in Zusammenhang mit dem Thema steht.

Zu einem späteren Zeitpunkt, als das Thema der Französischen Revolution in einem schriftlichen Test abgefragt wird, kann Sixtine die Ständegesellschaft in der üblichen Dreiecksskizze darstellen, den Fachbegriff „Absolutismus“ aber kann sie nicht in Worten erklären. Zu erwarten gewesen wäre, was z.B. andere Schüler/innen geschrieben haben: „Der König bestimmt alles. Er ist der oberste Richter. Er ist von Gott auserwählt.“ In dem Multiple-Choice-Test über die Symbole der französischen Revolution schneidet Sixtine hingegen wesentlich besser ab als bei schriftlicher Eigenproduktion.

Es lässt sich des Weiteren beobachten, dass Sixtine in eher persönlichen, sog. dualen Dialogsituationen sehr viel und gerne spricht, wie z.B. wenn sie sich zu zweit im Gespräch mit der Lehrkraft befindet und sie sich über Belangloses austauschen. Sie sucht auch dann im Deutschen nach Worten, nimmt sich aber die Zeit, sie zu finden. Konjugationsfehler oder Artikelfehler kommen natürlich vor. Manchmal korrigiert sie sich, wenn sie beim Sprechen Fehler wahrnimmt. Sixtine ist auch fähig, die Reaktion der Lehrerin (z.B. Gesichtsausdruck) auf ihre Fehler hin zu lesen und sich zu korrigieren. Sie zeigt in diesen Situationen keinerlei Hemmungen, sich auszudrücken.

Es stellen sich der Lehrkraft folgende Fragen:

- Über welches Fachwissen verfügt Sixtine wirklich?
- Sagt ein Test mit vorgegebenen Lösungsvorschlägen, dass sie über Fachwissen verfügt?
- Was kann und soll man als Lehrkraft sprachlich akzeptieren?
- Ist Sixtine eine „schlechte Schülerin“? Formalsprachlich zeigt sie erhebliche Defizite. Im Vergleich zu anderen Schüler/innen sind Sixtines Leistungen enttäuschend.
- Wie kann die Lehrperson dieser Schülerin helfen?

5. Versuch einer Verortung der Sprach- und Sachfachkompetenz von Sixtine

In Bezug auf Sixtine Sprachgebrauch in dieser Unterrichtseinheit stellen wir zunächst fest, dass es ihr im mündlichen (und schriftlichen) Diskurs schwer fällt, Fachwissen mit dem dazugehörigen Fachvokabular zu verwenden. Sie beherrscht offensichtlich sehr begrenzt die in der Einheit erarbeitete, kognitiv orientierte Schulsprache, d.h. im Besonderen das fachsprachlich unabdingbare Sprachwissen und die fachspezifische Diskursform zur Französischen Revolution. Hingegen verfügt Sixtine über ein ausreichendes, kontextnotwendiges allgemeines Sprachwissen, denn für Erklärungen bedient sie sich des alltäglichen Wortschatzes, der ihr schnell einfällt, selbst in Stresssituationen wie z.B. einem Test.

Des Weiteren ließ sich – über einen längeren Beobachtungszeitraum als diese Unterrichtseinheit – feststellen, dass Sixtine über ein relativ ausgeprägtes deklaratives Wissen, jedoch weniger über ein prozedurales Wissen verfügt: Obwohl sie z.B. die Konjugation einer Großzahl an Verben beherrscht, benutzt sie beim Sprechen oft ausschließlich den Infinitiv.

Über das Verhältnis der allgemeinen kommunikativen Sprachfähigkeit zur kognitiv schulischen Sprachfähigkeit lässt sich mit M. Fleming (2008: 34) festhalten:

Im schulischen Sachfach- und im Fremdsprachenunterricht sind bei Weitem weder alle Unterrichtsgespräche streng fachwissenschaftlich ausgerichtet, noch setzen sie alle die Beherrschung der kognitiv schulischen Sprache voraus, wie J. Cummins diese Sprache [...] mit CALP [...] bezeichnet hat. Ein guter Teil dieser Unterrichtsinteraktion ist der alltagsbezogenen, interpersonellen Sprache entlehnt und trägt dazu bei, den Lernprozess und den Austausch zwischen der Lehrperson und den Lernenden zu steuern. Folglich finden wir im Unterricht neben dem Gebrauch von kognitiv schulischen Sprachformen eine Vielzahl von Elementen der direkten Kommunikation, für welche die mündliche alltagsbezogene, interpersonell kommunikative Sprachfähigkeit (BICS) ausreicht.

[...] Beim Aneignen von Sachfachinhalten bestehen die sprachlichen Aktivitäten darin, eine Vielzahl von mündlichen Äußerungen und Diskursen zu verarbeiten, aber ebenfalls viele nonverbale Darstellungen, Informationsquellen und auch Dokumente, bei denen all diese Modi vorkommen. Außerdem ist es notwendig, ununterbrochen von einem symbolischen System zu einem anderen umzuschalten, so wie von der Alltagssprache zur vorwissenschaftlichen [Schul-]Sprache und umgekehrt. Folglich sollten wir eher von kommunikativen – oder besser noch semiotischen – als von einfachen linguistischen Anforderungen sprechen. [Übs. G. Schlemminger]

Wir wissen, dass Schüleräußerungen im Unterricht häufig in Form von Ein-Wort-Sätzen (vgl. schon: J. McH. Sinclair / M. R. Coulthard 1975; H. Mehan 1985) gegeben werden und in der Unterrichtskommunikation oft ein relativ restringierter Diskurs gepflegt wird, dem auch ein zielsprachiger Sachfachunterricht nicht entgeht¹. Dies scheint auf die Situation von Sixtine, d.h. ihr Sprachgebrauchsverhalten auch zuzutreffen: Ihre mündliche Äußerung besteht im vorliegenden Fall aus zwei Syntagmen, in dem zwar drei Begriffe des fachsprachlich unabdingbaren Sprachwissens aufgenommen sind, die aber syntaktisch und diskursmäßig nicht der Zielsprache angemessen sind. Hingegen gelingt ihr eine rein reproduktive Wiedergabe von Fachwissen. Die allgemeine kommunikative Sprachfähigkeit in der Zielsprache scheint daher relativ abgemessen ausgebildet zu sein, wie auch die Beobachtung eher informeller Sprechsituationen zeigt.

Diese differenzierte Sichtweise wird erst durch eine längere, genaue Beobachtung möglich. Sie ermöglicht nicht das summative Urteil, Sixtine habe eine allgemein niedrige Sprachkompetenz. Aufgrund einer nur gering entwickelten

¹ Zu anderen möglichen Unterrichtskommunikationsformen und –diskursen siehe u.a. G. Schlemminger / C. Springer (2011).

kognitiv schulischen Sprachkompetenz kann zudem nicht geschlossen werden, dass Sixtine den Sachinhalt nicht verstanden hätte. Die Beobachtungen lassen vermuten, dass sie die Sachfachinhalte rezeptiv nachvollziehen, sie aber produktiv nicht angemessen verbalisieren kann.

Aufgrund der Beobachtungen der Schülerin und ihres Umfeldes liegt es nahe anzunehmen, dass Sixtines Schwierigkeiten weniger auf der kognitiven, sondern eher auf der psycho-emotionalen Ebene liegen. Sie hat ganz offensichtlich eine Neugierde, ein Begehren, mit anderen in Kontakt zu treten. Sie hat sicher auch ein Begehren zu lernen, wie ihre aktive Teilnahme am Unterricht zeigt. Aber für sie ist es schwierig, auf die konzeptuelle Ebene der Begrifflichkeiten zu gelangen. Die Symbolfunktion von Sprache, wie sie sich besonders in der kognitiv schulischen Sprachfähigkeit ausdrückt, ist ihr teilweise noch verschlossen. Es ist so, als ob das Begehren der Eltern die Entfaltung des eigenen Begehrens hemmt, als ob es ihr noch nicht gelungen ist, sich vom Begehren der Eltern, der Lehrpersonen zu befreien – sie imitiert eher das Verhalten der Erwachsenen auf sehr autoritäre Weise –, um sich selbst entfalten zu können.

5. Mögliche Folgerungen für den zielsprachigen Sachfachunterricht

Halten wir mit M. Fleming (2008: 34) fest, dass sich oft

[...] die konkrete Arbeit in den Sachfächern als ein Hin und Her zwischen der Alltagssprache und den vielfältigen Formen der kognitiv schulischen Sprache [präsentiert].

Wahrscheinlich sollte man eher darauf achten, dass die Vielfalt und die Reichhaltigkeit, die diese Unterrichtssprache im schulischen Umgang auszeichnet und die man feststellt, sobald man sich in die sprachlichen Aspekte der einzelnen Lehrpläne und ihrer Deskriptoren einarbeitet, nicht zu einer überhöhten Erwartungshaltung in Bezug auf die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden führt. Man sollte ebenfalls vermeiden, Standards oder Kompetenzniveaus zu fordern, die dann aufgrund ihres Umfangs und ihrer Genauigkeit sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrpersonen einzwängender und hemmender wären als das z.Z. etwas pauschalisierte Herangehen oder das Nichterwähnen der Vielfalt dieser Unterrichtssprache. [Übs. G. Schlemminger]

Aber nicht nur einen überhöhten Anspruch an die Beherrschung der kognitiv schulischen Sprachfähigkeit gilt es zu vermeiden¹, sondern es empfiehlt sich eine „behutsame“ Fehlerkorrektur. Eine Übersicht (siehe Abb. 1) über die möglichen Fehlertypen, die im zielsprachigen Sachfachunterricht auftreten, zeigt ihre Komplexität auf. Im zielsprachigen Fachunterricht sollte der Fokus vorwiegend auf die Fehler gelegt werden, die die Verständigung über die Inhalte beeinträchtigen oder verhindern. Es handelt sich einerseits um Fehler auf lexikalischer Ebene, d.h. um Fachbegriffe, und um diskursive Fehler (wie falsche Kausalkon-

¹ Wie oft bei den Veröffentlichungen des Europäischen Rats / *Division des politiques linguistiques* so sind auch die von J.-C. Baecco (2010) aufgezählten Deskriptoren der Sprachkompetenz, die ein zielsprachiger Geschichtsunterricht – am Ende der Schulzeit – aufweisen sollte, stark überhöht.

nektoren, Argumentationsfehler) des fachsprachlich unabdingbaren Sprachwissens und andererseits um Fehler des kontextnotwendigen allgemeinen Sprachwissens, die die Verständlichkeit hemmen. In der Abbildung 1 bedeutet die graue Farbe, dass die Lehrperson in diesen Bereichen korrigierend eingreifen sollte.

Fehlerbewertung				
Fachsprachliche Probleme		Allgemeinsprachliche Probleme		
Falsche Fachbegriffe	Fehler beim Ausdrücken von Kausalitäten	Kategorie I	Kategorie II	Kategorie III
		sprachliche Fehler mit Beeinträchtigung der Verständlichkeit	formalsprachliche Fehler ohne Beeinträchtigung der Verständlichkeit	pragmatische Fehler (kultur- oder situations- unangemessenes Sprechen)
<i>Verstöße, die im bilingualen Unterricht als fehlerhaft zu bewerten sind</i>			<i>Verstöße, die im bilingualen Unterricht als nicht fehlerhaft zu bewerten sind</i>	

Abb. 1.: Fehlertypologie im zielsprachigen Sachfachunterricht (P. Eberlein / T. Lenz 2011).

Allgemeiner gesagt sollte die Schule und die Erwachsenen, die die Kinder umgeben, den Kindern den Raum geben und die Zeit lassen, in Ruhe Deutsch zu lernen. Die Lehrpersonen stehen dem Kind helfend und unterstützend zur Seite. Ansätze der Montessori-Pädagogik¹, wie sie an dieser Schule gepflegt wird, oder der *pédagogie institutionnelle*², wie sie z.B. in den okzitanischen Vor- und Grundschulen praktiziert werden, weisen pädagogische Praktiken auf, die in diese Richtung gehen.

Für das Korrekturverhalten heißt das, nicht jedes Wort oder eine falsche Satzstruktur pedantisch zu korrigieren. Verbesserungen seitens der Lehrperson sind schon wünschenswert, aber nur in konkreten Situationen, wie besonders bei Übungssituationen. Lernen sollte auf dem natürlichen Begehren des Kindes aufbauen. So kann es sich selbst auf einem niedrigen Sprachniveau die Symbolebene der Sprache zu Nutze machen. Wird das Begehren des Kindes durch die Ansprüche der Erwachsenen verdeckt, übernimmt es oft diese. Es führt dann beim ihm dazu, dass es einen überhöhten Perfektionsanspruch entwickelt und kein Risiko – hier ein sprachliches – eingehen kann. Die Angst, Fehler zu machen, wird überwältigend. Sie bremst das Kind aus und stellt es künstlich unter Stress, so dass es letztendlich wortlos bleibt.

¹ In deutscher Sprache siehe: F. Jurisch (o.J.), in französischer Sprache siehe: Le Jardin Montessori (2011-2013).

² Siehe z.B. E. Héveline / B. Robbes (2010).

Bezogen auf die hier vorliegende Unterrichtssituation von Sixtine bedeutet es, dass die Lehrkraft auf die Äußerung „Viel ist die Bürger und Bauern. Und die nicht mehr viele ist die Adel.“ mit einem einfachen korrigierenden Lehrerecho reagieren kann, z.B. im Sinne von: „Ja, das stimmt. Es gibt viel mehr Bauern und Bürger als Adel und Klerus. Bei Abstimmungen in der Generalversammlung haben aber der Adel und der Klerus immer die Mehrheit¹.“ In der Einzelarbeitsphase (oder Arbeitsplanphase) besteht dann eventuell die Möglichkeit, dass die Lehrkraft die Zeit hat, um der Schülerin ihre eigene Aussage noch einmal in das Heft zu schreiben.

Bibliografie

- Baeco, Jean-Claude. 2010. *Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire) Une démarche et des points de référence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation et des langues.
- Cummins, Jim. 1979. „Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children“, in: *Review of Educational Research* 49, 222-251.
- Cummins, Jim. 2004. *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Eberlein, Patrizia / Lenz, Thomas 2011. *Qualitätskriterien für den Bilingualen Unterricht an Realschulen (Sachfachunterricht in der Fremdsprache) Zielsprache Englisch*, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Online auf dem Portal des Ministeriums: [http://www.schule-bw.de/schularten/realschule/bilingual/qualitaet1/qualitaetskriterien 20111206 a.pdf](http://www.schule-bw.de/schularten/realschule/bilingual/qualitaet1/qualitaetskriterien%20111206%20a.pdf) (26/12/2015).
- Fleming, Mike (2008): *Langues de scolarisation dans le cadre européen pour les langues de l'éducation: apprendre, enseigner, évaluer*. Rapport de la Conférence Intergouvernementale, Prague, 8 – 10 novembre 2007, Strasbourg: Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation et des langues.
- Gajo, Laurent. 2006. „L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue“, in: Délégation à la langue française (CIIP) (Hrsg.). *Les Actes du colloque 'L'intercompréhension entre langues voisines', les 6-7 novembre 2006 à Genève*, Genève.
- Héveline, Edith / Robbes, Bruno. 2010. *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*, Vigneux: Matrice.
- Jurisch, Frauke. o.J. Maria Montessori – Materialanleitungen. Online auf der persönlichen Homepage der Autorin: <http://www.meine-erfahrungen-mit-montessori.de/materialanleitungen/kinderhaus/sinnesmaterial/> (30/12/2015).
- Le Jardin Montessori. 2011-2013. Les grandes lignes de la pédagogie scientifique. Online auf der Homepage des Vereins: <https://www.lejardinmontessori.com/fr/pedagogie/pedagogie-montessori/grandes-lignes> (30/08/2015).
- Mehan, Hugh (1985) : « The structure of classroom discourse », in : Teun A. van Dijk (Hrsg.). *Handbook of Discourse Analysis, vol. 3 : Discourse and Dialogue*, Orlando, Florida : Academic Press, 119-131.

¹ Eine andere Möglichkeiten der Wiederaufnahme der Aussage der Schülerin wäre: „Es gibt viele Bauern und Bürger; und es gibt weniger Adel und Klerus. Bei Abstimmungen in der Generalversammlung haben aber der Adel und der Klerus immer die Mehrheit.“ Ziel ist es, die Aussage der Schülerin sprachlich richtig zu spiegeln und natürlich den Inhalt sachfachgerecht wiederzugeben.

- Schlemminger, Gérald. 1989a. "Beschreibung der Entwicklung eines individuellen Deutsch-Spracherwerbsprozesses am Beispiel des schriftsprachlichen Ausdrucks einer französischen Sonderschülerin an der Oberstufe", in: *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, déc. 1989, n° 4, 391-403.
- Schlemminger, Gérald. 1989b. "Nadines erster eigener Text entsteht" In: *Fragen und Versuche*, Nov. 1989, Heft 50, 33-41.
- Schlemminger, Gérald / Geiger-Jaillet, Anemone / Le Pape Racine, Christine. 2015. *Fachunterricht in der Fremdsprache Deutsch oder Französisch: Methodenlehrbuch zur Lehreraus- und -fortbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Schlemminger, Gérald / Delavaud, Christian / Geffard, Patrick / Lardy, Emmanuel. 1992. "Guillaume ne tient pas en place", in: Groupe de Pédagogie Institutionnelle de la Gironde, Hrsg. 1992: *Monnaies d'échanges. Pratiques de la classe coopérative institutionnelle*. Bordeaux: COPIFAC, 101-115.
- Schlemminger, Gérald / Springer, Claude. 2006. „Du <kva> au <kwa>: comment interagir dans un environnement bilingue ? Modèles d'interaction pour l'enseignement bilingue d'une discipline non linguistique", in: Martine Faraco (Hrsg.). *La classe de langues: méthodes, pratiques et théories*, Aix-en-Provence: Presses Universitaires de Provence, 29-43.
- Sinclair, John McHardy / Coulthard, Malcolm R. 1975. *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*, London: Oxford University Press.
- Vollmer, Helmut J. 2009. *Langue(s) des autres disciplines*, Strasbourg: Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation et des langues.

LES PRÉCAUTIONS ORATOIRES

On appelle précautions oratoires, selon Littré : « (les) ménagements que prend l'orateur pour se concilier la bienveillance de ses auditeurs. ». *Wiktionary* (fr.wiktionary.org) donne une autre définition : « Détours, ménagements, précautions que prend, pour éviter les réactions défavorables ou hostiles, une personne, un orateur, un écrivain, avant de faire connaître sa pensée. ». Cette seconde définition paraît plus juste. En effet, les précautions oratoires servent moins à pratiquer la *captatio benevolentiae* qu'à ménager les susceptibilités de l'interlocuteur ; elles ont de ce fait un aspect surtout défensif. Il s'agit non de séduction mais de prudence.

Le but de cette étude est de déterminer comment l'allemand formule ces précautions dans les différentes modalités du discours : dans la procédure de la communication (par exemple dans la prise de parole), dans le contenu de propos, qu'il s'agisse de contredire les idées de l'autre ou d'avancer ses propres opinions, dans le but du discours : chercher à influencer. Bien entendu, chaque locuteur peut avoir sa façon propre de formuler ses précautions oratoires, mais on constate que les usagers de la langue préfèrent d'ordinaire avoir recours à des expressions stéréotypées, bien plus commodes. Au « sur mesures », on préfère le « prêt-à-porter », le kit à l'invention personnelle¹.

De même, on remarque que l'allemand ou le français, plus généralement chaque langue, n'a pas forcément le même stock d'expressions. Ainsi, alors que *Google* (janvier 2015) donne 6 930 occurrences de *sans vous commander* et 2 380 de *sans vouloir vous commander*, *ohne Ihnen zu befehlen* ne récolte que 6 occurrences, dont trois qui ne conviennent pas, car le pronom n'est pas celui de politesse, et il n'y a aucune occurrence de *ohne Ihnen befehlen zu wollen*. Il s'agit donc d'étudier comment l'allemand emploie une « Formule polie pour préciser qu'on suggère plutôt qu'on exige ». (définition que donne forum.wordreference.com/ de *sans vouloir vous commander*). A l'inverse, nous n'avons pas l'équivalent direct de *Gestatten Sie eine Zwischenfrage?*. Donc cette étude se propose de déceler les expressions propres à l'allemand, même si beaucoup peuvent avoir leur équivalent ailleurs. Il va de soi qu'on ne vise pas ici à l'exhaustivité mais seulement à donner suffisamment d'exemples pour convaincre de l'existence et de l'importance du phénomène.

¹ Je remercie bien sincèrement Odile Schneider-Mizony de ses très pertinentes suggestions. En particulier sur la nécessité de préserver la face de l'interlocuteur.

Mais d'abord se pose une question préalable : comment se dit en allemand *précautions oratoires* ?

I. TRADUCTIONS DE *PRÉCAUTIONS ORATOIRES*

La réponse n'est pas évidente : les dictionnaires bilingues ne proposent quasiment rien, les traductions de mon corpus (« corpus de Nancy ») pas grand-chose et *Google* guère plus.

A. Traduction des dictionnaires

Qu'on recherche à *précautions* ou à *oratoires*, Bertaux et Lepointe (*Dictionnaire français-allemand*) ne donne rien. Rien dans Weis-Mattutat (*Handwörterbuch Französisch-Deutsch*). Rien dans Grappin (*Grand Dictionnaire Français-Allemand*). Rien dans Sachs-Villatte (*Langenscheidts Großwörterbuch Französisch-Deutsch*). Seul Pons (*Großwörterbuch Französisch*), à *oratoire* donne : « qn prend des précautions oratoires » : « jd spricht sich sehr vorsichtig aus », ce qui ne convient pas.

Quant au dictionnaire en ligne *Leo* (riche par ailleurs), il traduit *joutes oratoires* mais non *précautions oratoires*.

B. Traduction des traducteurs

Je suis l'ordre chronologique.

<p>Au reste, le gouverneur ne démentit pas sa politesse première. Avec mille précautions oratoires il installa Henri dans sa chambre, lui fit toutes ses excuses des commodités qui pouvaient lui manquer, plaça deux soldats à sa porte et sortit. (Alexandre Dumas, <i>La reine Margot</i>, tome 2, p.223)</p>	<p>Im übrigen ließ es der Gouverneur an der ursprünglichen Höflichkeit nicht fehlen. Mit tausend aufmerksamen Redewendungen brachte er Heinrich in seinem Zimmer unter, entschuldigte sich wegen der vielfach mangelnden Bequemlichkeit, stellte zwei Soldaten als Wachtposten vor die Tür und empfahl sich. (<i>Königin Margot</i>, Band 2. sp.)</p>
<p>Il déclina aussi, sans précautions oratoires, l'offre de mettre en musique un inepte livret, dont l'auteur était un des premiers commis du journal (Romain Rolland, <i>Jean Christophe</i>, tome8, s.p.)</p>	<p>Er lehnte ohne schönrednerische Floskeln auch das Anerbieten ab, ein albernes Textbuch in Musik zu setzen, dessen Verfasser einer der ersten Mitarbeiter der Zeitung war (8, p.60)</p>
<p>Et Yankel se mit à patauger dans des tas d'explications, d'excuses, de précautions oratoires. A mesure qu'il parlait, le visage du vieux s'éclairait et ses marques d'approbation se faisaient moins machinales. (R. Ikor, <i>Les fils d'Avrom</i>, p. 146)</p>	<p>Jankel fing an, sich in allerlei Erklärungen, Entschuldigungen und nichtssagenden Äußerungen zu verhaspeln. Je länger er sprach, desto mehr verklärte sich das Gesicht des Alten und desto natürlicher wurden seine zustimmenden Bekundungen (<i>Die Söhne Abrahams</i>, p.221)</p>

<p>Mais Pantaléon, Gédéon, tous les mâles de cette maison usent leurs yeux sur ta petite personne et ne te parlent qu'avec des précautions oratoires. Ma parole, pour un peu ils te vouvoieraient. (J. Canolle, <i>La mulatresse</i>, p.40)</p>	<p>Aber Pantaléon, Gédéon und alle Männer in diesem Haus bekommen fast Stielaugen, wenn sie dich sehen. Sie sprechen ausgesprochen behutsam mit dir. Mein Ehrenwort, es fehlt nicht viel, und sie würden dich mit Sie, anreden. (<i>Die Mulattin</i>, p.40)</p>
--	--

On le voit, ces traductions tournent autour du pot puisqu'on évite le mot *Vorsicht*. Il faut attendre celle du livre de Fernandez pour avoir une solution véritable.

<p>Dès les premiers vers, dédaignant les précautions oratoires, et renonçant aux périphrases obscures qu'auraient pu me fournir vingt-cinq ans de métier, je signai ma propre condamnation. (D. Fernandez, <i>Dans la main de l'ange</i>, p.372)</p>	<p>Schon mit den ersten Versen unterzeichnete ich, die oratorischen Vorsichtsmaßnahmen außer acht lassend und auf unklare Periphrasen verzichtend, die mir fünfundzwanzig Jahre Berufserfahrung hätten eingeben müssen, mein eigenes Urteil (<i>In der Hand des Engels</i>, p.448)</p>
---	---

Mais trouve-t-on d'autres occurrences de *oratorische(n) Vorsichtsmaßnahmen* ? Non, répond Google, qui donne 4 *rhetorische Vorsichtsmaßnahmen* et 9 *rhetorischen Vorsichtsmaßnahmen*. A *rhetorische Maßnahmen*, on obtient 482 occurrences et 182 pour *rhetorischen Maßnahmen*. C'est peu par rapport aux 35 100 *précautions oratoires*, mais nous nous en contenterons, d'autant que d'autres traductions ne sont pas préférables. Elles sont dans <http://woerterbuch.reverso.net/franzosisch-deutsch> : *mündliche Warnungen, rhetorische Feinheiten*. Une troisième est escamotée :

<p>Toutes ces précautions oratoires devraient donc vous rassurer et vous pouvez bien sûr, si vous le souhaitez, écrire sous le couvert de la confidentialité..</p>	<p>Damit sind Sie ausreichend abgesichert, aber wenn Sie ein vertrauliches Schreiben schicken wollen, dann ist das natürlich auch möglich.</p>
---	---

Donc, même si *rhetorische Vorsichtsmaßnahmen* manque dans *Cosmas II*, c'est une solution d'autant plus acceptable qu'elle correspond fort bien au français et qu'on n'en trouve pas de meilleure.

Mais le fait que l'allemand ne formule guère ce que le français exprime par *précautions oratoires* ne signifie-t-il pas que nos voisins se servent moins que nous de ce genre de procédés ?

II. PRÉCAUTIONS ORATOIRES DANS LA PROCÉDURE DE LA COMMUNICATION

Il s'agit d'abord de la question de la prise de parole, mais aussi des moyens de la garder et des efforts pour que le discours ne soit pas ressenti comme trop long ou trop ardu.

A. Prise de parole

a) interruption de l'autre (ce qui est contraire au code de politesse, aussi s'excuse-t-on et l'on enchaîne souvent avec « aber »).

avec substantif ou verbe d'excuse :

Entschuldigung, dass ich Sie unterbreche

moins fréquent que :

Entschuldigen Sie, dass ich Sie unterbreche¹

Verzeihung, dass ich Sie unterbreche,

moins fréquent que :

Verzeihen Sie, dass ich Sie unterbreche

Bien plus rarement - parce que soulignant encore plus l'impolitesse - à la place de *unterbrechen* : *ins Wort fallen, in die Rede fallen* (ce dernier plus long que *unterbrechen*).

Verzeihen Sie, dass ich Ihnen ins Wort falle

Entschuldigen Sie, dass ich Ihnen ins Wort falle

Dans ce cas, on ne remplace guère le verbe d'excuse par le substantif.

Entschuldigen Sie, dass ich Ihnen ins Wort falle

Aucun résultat trouvé pour "Entschuldigung, dass ich Ihnen in die Rede falle".

Aucun résultat trouvé pour "Verzeihung, dass ich Ihnen in die Rede falle".

On peut avoir *wenn* à la place de *dass* :

Verzeihen Sie, wenn ich Sie unterbreche

Entschuldigen Sie, wenn ich Sie unterbreche (formule très fréquente : 1 980 occurrences dans *Google*)

avec *dürfen* :

Darf ich Sie (hier/kurz) unterbrechen?

b) avec *müssen* :

ich muss Sie leider unterbrechen

Ich muss Sie aber unterbrechen

(mais pas d'occurrences de : Ich muss ihnen leider ins Wort/in die Rede fallen“)

c) avec *es tut mir leid/Leid* :

es tut mir leid, dass ich Sie unterbreche

¹ Dans les exemples, je ne retiens que ceux qui emploient la forme de politesse, mais il va de soi qu'on prend des précautions oratoires aussi avec les personnes qu'on tutoie. J'ai gardé les citations telles quelles.

Es tut mir (so) leid, daß ich Sie unterbrechen muss

d) avec demande d'autorisation d'interrompre. C'est d'ailleurs le caractère paradoxal de cette formulation : le fait de demander l'autorisation d'interrompre est en soi une interruption du discours de l'autre. Les verbes de permission sont *dürfen, erlauben, gestatten*. S'emploie aussi le subjonctif II :

13 nov. 2014 - Präsident Prof Harry Kopietz (unterbrechend): Herr Abg Gudenus, gestatten Sie eine kurze Unterbrechung.

Erlauben sie eine Unterbrechung

Erlauben/Gestatten Sie, daß ich Sie kurz unterbreche

Darf ich ganz kurz einhaken?

Darf ich sie mit einer Frage belästigen

Ich möchte ganz kurz das Wort ergreifen

e) sous forme de question

Gestatten sie mir eine Frage?

Gestatten Sie mir eine Zwischenfrage?

Ich hätte nur eine kurze Nachfrage?

B. Conserver la parole

Même formulation mais annonce d'ajout (*noch*):

Aber einen Satz möchte ich noch hinzufügen, wenn Sie gestatten, Frau Präsidentin.

Erlauben Sie, daß ich noch etwas hinzufüge

Erlauben Sie, daß ich noch Folgendes hinzufüge

Gestatten Sie eine kurze Erläuterung

Darf ich noch etwas hinzufügen?

C. Ne pas lasser

Kurz ou *nicht lang* indique le souci, sincère ou feint, de ne pas ennuyer ou fatiguer l'autre (*langweilen/belästigen/behelligen*).

Um nicht weiter mit langen Reden zu langweilen,

und euch auch nicht mehr mit langen Erklärungen und Beschreibungen langweilen möchte,

Ich will euch heute einmal nicht mit langen Schilderungen und Erzählungen langweilen,

Ich werde Sie nicht mit einer langen Rede belästigen

Um euch aber nicht mit langen Texten zu belästigen, hier einmal zusammengefasst, was ich für wichtig erachte

Ich werde Sie heute Nachmittag nicht mit langen Vorreden belästigen

Auch dieses Mal werde ich Sie nicht mit langen Einführungen behelligen

Ich will Sie nicht mit langen Berichten belästigen.

D. Ne pas faire compliqué

Avec les mêmes verbes ou encore avec *belasten/plagen/quälen*

Ich möchte sie nicht mit Fachausdrücken/mit Listen/ mit Details/ mit komplizierten Definitionen/mit Zahlen/ mit Statistiken langweilen

aber ich will Sie nicht mit Zahlen plagen

Ich möchte Sie nicht mit Zahlen belästigen, aber soviel darf ich sagen

Ich will Sie nicht mit Zahlen quälen, möchte aber doch..

Ich möchte Sie nicht mit Zahlen bombardieren und werde nur

On remarque que la formulation est suivie de *aber, doch, nur, soviel*, qui indiquent qu'on va pourtant parler de ce dont on ne veut pas parler. Autrement dit, on use de la prétérition. Ces formules adversatives révèlent que ce qui les précède est bien une précaution oratoire.

III. DANS LE DISCOURS MÊME

La distinction de Bühler sur les fonctions du langage : *Ausdrucksfunktion*, *Darstellungsfunktion*, *Appellfunktion* permet de classer ces différents précautions oratoires à l'intérieur du discours.

A. Fonction expressive : précautions oratoires à propos de soi

1. sur l'auteur des propos lui-même

Le moi est haïssable, du moins celui de l'autre. Or, l'autre, pour l'interlocuteur, c'est celui qui parle et donc celui-ci prendre des précautions pour que ce qu'il dit sur lui-même n'indispose pas.

Nur ganz kurz über mich

Nur ganz kurz zu meiner Person (très fréquents).

Là, il ne s'agit pas toujours de prendre des précautions oratoires mais de donner seulement les renseignements nécessaires. Si l'on a affaire ou non à des précautions oratoires dépend donc du contexte et particulièrement de la suite.

Nur ungern rede ich von mir

Ich will nicht zu lange von mir reden

Ich will nicht zu viel von mir reden

Erlauben Sie mir, nur ganz kurz über mich zu sprechen

Aber ganz abgesehen von meiner Person möchte ich unseren Kolleginnen im Parlament sagen, daß dieser Erfolg auch der ihre ist

Ich rede ungern von meiner Person

Ich erzähle ungern über mich

Nur wenig zu meiner Person

Erlauben Sie mir zum Abschluss ein persönliches Beispiel:

Erlauben Sie mir, Herr Posselt, dass ich aus meinen eigenen Erinnerungen berichte.

So erlauben Sie mir, etwas zu meiner eigenen Person anzumerken

2. sur ses positions, opinions, points de vue, etc.

und ich werde daher blos meine eigene Meinung in sehr wenigen Worten angeben.

Erlauben Sie mir, dass ich im Anschluss an diese Mitteilungen noch meinen eigenen Standpunkt [(...) präzisiere.....;;;)

kurz meine Einstellung dazu erklären

Unter anderem versuche ich auch kurz meine Einstellung gegenüber von Architektur und Umwelt zu erläutern.

Vorneweg entgegen zu wirken möchte ich wirklich – aber nur ganz kurz – meine Einstellung und Meinung zu diesem Wirbel, nein Tornado,

Im folgenden möchte ich kurz meine Einstellung zur Nutzung von Weblogs im Rahmen der universitären Ausbildung aufzeigen

Falls ich jedoch auf Interesse gestossen bin, würde ich mal kurz meine Ideen erläutern wie ich mir das denken würde.

Ich stelle nur kurz meine Ideen vor

Hier mal kurz meine Ideen

Mal kurz meine Ideen hier

Là encore, il se peut que le locuteur soit sincère, à défaut d'être lucide, en disant qu'il va s'exprimer brièvement. Encore une fois : toutes ces formulations ne sont pas forcément des précautions oratoires. D'un autre côté, les bonnes précautions oratoires sont celles que l'interlocuteur ne perçoit pas comme telles. Sinon : *Man merkt die Absicht und man ist verstimmt*. Le bon masque est invisible.

3. sur ses intentions

On sollicite l'accord avant d'affirmer ses intentions :

Wenn Sie einverstanden sind, würde ich das gerne machen

Wenn Sie einverstanden sind, könnte ich das gleich nach meiner Rückkehr arrangieren.

Mit Ihrem Einverständnis möchte ich hier einige der signifikantesten Beispiele aufgreifen

Wenn Sie keine Einwände haben, würde ich jetzt gern schlafen gehen.“

Wenn Sie nichts dagegen haben :

Wenn Sie nichts dagegen haben, möchte ich gerne

Wenn Sie nichts dagegen haben, würde ich gerne

Wenn Sie nichts dagegen haben, würde ich dies hier gern so lassen, wie es ist.

On voit que la suite est encore adoucie par l'emploi de *möchte* ou de *würde* ou encore du futur. Plus rarement, ces précautions suivent :

Ich werde alle Vorbereitungen treffen, Sir, wenn Sie keine Einwände haben.

Ich werde ihn informieren, vorausgesetzt, daß Sie nichts dagegen haben.

Souvent on ajoute *allerdings* ou *selbstverständlich* :

allerdings nur wenn sie damit einverstanden sind

Selbstverständlich nur wenn sie damit einverstanden sind

Allerdings nur, wenn Sie nichts dagegen haben

Selbstverständlich nur, wenn Sie nichts dagegen haben,

allerdings nur mit Ihrem Einverständnis

Deux précautions valent mieux qu'une, on peut cumuler deux formules :

Wenn Sie einverstanden sind – und selbstverständlich nur mit Ihrem Einverständnis – , könnten wir die Abstimmung über diese beiden Berichte auf morgen vertagen. Mit Ihrem Einverständnis werde ich ein Kondolenzschreiben an den indischen Premierminister senden.

On proteste de son intention de ne pas heurter l'autre en agissant, mais... :

Ich möchte Ihre Gefühle nicht verletzen, aber

ich möchte sie nicht ärgern/belästigen/beunruhigen/verunsichern

Ich möchte Sie nicht ärgern oder schikanieren, aber ich bin gesetzlich verpflichtet, das Alter zu kontrollieren.

Ich möchte Sie nicht verunsichern oder übertrieben argwöhnisch machen, sondern nur zur Wachsamkeit anhalten

Ich möchte Sie nicht beunruhigen, aber diese Möglichkeit besteht durchaus...

Man könnte Ihnen vorwerfen, dass Ihre Figuren gar nicht komisch sind, sondern nur so reden, wie man es ohnehin schon kennt.

B. Fonction représentationnelle¹

Il s'agit essentiellement de précautions oratoires à propos des dires de l'autre. C'est là en effet qu'il convient d'être particulièrement prudent pour ne pas risquer de heurter si l'on manifeste des doutes, réserves ou critiques. A la critique directe, on préfèrera souvent des moyens détournés.

1. Quant aux louanges, le risque n'est à vrai dire pas grand :

Doch will ihre Bescheidenheit nicht beleidigen/verletzen:

Doch ich will Ihre Bescheidenheit nicht beleidigen. Ich weiß, die Gelehrten halten auf diese Tugend allzuviel

Ich werde meine Herren, Ihre Bescheidenheit nicht verletzen; ich werde bloß von Ihren Vorfahren sprechen.

On se demande, en l'absence de contexte, si dans cet exemple on n'a pas une « vacherie » déguisée : en louant les ancêtres, peut-être veut-on montrer que les descendants ont démerité...

En fait, point n'est besoin d'être fin connaisseur de la nature humaine pour savoir qu'on est capable de supporter vaillamment tous les éloges.

a) *mit Verlaub (gesagt)*

„Die ursprüngliche Wortbedeutung besagt, dass man sein Gegenüber mit dieser Formulierung um Erlaubnis bittet, etwas für ihn Unangenehmes trotzdem aussprechen zu dürfen.“

¹ N'ont pas été analysés tous les cas de figure, en particulier celui où, avec le maximum de ménagements, il faut annoncer à l'autre une mauvaise nouvelle.

C'est une des réponses à <http://www.gutefrage.net/frage/was-heisst-wenn-im-brief-steht-mit-verlaub>

On connaît le :

"Mit Verlaub, Sie sind ein Arschloch, Herr Präsident!" - *Joschka Fischer, Zwischenruf, gerichtet an Bundestagsvizepräsident Richard Stücklen*

Sans aller jusque là :

Verhalten der hier vertretenen föderalistischen Mehrheit, deren Blindheit, mit Verlaub gesagt, nicht mehr nachvollziehbar ist.

Und es ist, mit Verlaub gesagt, eine Erklärung, die nicht der Realität vor Ort entspricht.

Kommissarin Gradin ihre Stellungnahme abgeben mußte in einer Atmosphäre, die mich –mit Verlaub, Frau Präsidentin mehr an einen Jahrmarkt erinnert hat als an die Würde des Europäischen Parlaments.

Unsere verehrten Ratsmitglieder haben sich, mit Verlaub gesagt, in dieser Materie bisher bewegt wie die Störche im Salat,

b) *Bei allem (gebührenden) Respekt* (cf. : *sauf votre respect*)

Les opinions divergent sur la valeur rhétorique de cette locution.

Pour un correspondant de <http://www.gutefrage.net/frage/bei-allem-respekt-aber>: „das ist eine höfliche beleidigung.“

Pour un autre : „Nein, das muss nicht beleidigend werden. Man hat den anderen zwar zur Kenntnis genommen, aber man äußert nach dem Satzanfang einfach nur seine eigene Meinung.“

<http://de.thefreedictionary.com/Respekt>: „Bei allem Respekt (umg.) verwendet, um auszudrücken, dass man jmdn. zwar respektiert, aber dennoch Kritik an ihm üben will.“

Bei allem Respekt, Herr Bogle, muss ich Ihnen leider widersprechen. Und zwar ganz entschieden.

Bei allem Respekt vor der Menschenrechtskonvention - wir brauchen mehr!

Avec *mit Verlaub* et *bei allem Respekt*, on a en fait des précautions oratoires pro forma, compte tenu de ce qu'on se trouve dans une assemblée parlementaire où l'on doit respecter les « membres de la représentation nationale » ou « internationale ». D'où la formule lapidaire :

Wenn der Herr Abgeordnete den Ausdruck " **bei allem** Respekt " benutzt, dann gehe ich normalerweise in Deckung.

3. Critique indirecte, masquée.

C'est la forme la plus fréquente.

a) Les doutes, réserves, objections sont déguisés en interrogations négatives. Du même coup, on dépersonnalise en ne prenant pas à son compte ce qu'on rapporte. En somme, on se dédouane :

Besteht nicht die Gefahr/das Risiko?

Besteht nicht die Gefahr, dass man irgendwann einen Schritt zu weit geht, wenn man sich an die exponierten Situationen dort oben gewöhnt hat?

Besteht nicht die Gefahr, aus einer Affäre mit einer doppelten Verletzung hervorzugehen?

Besteht nicht die Gefahr einer endlosen Wiederholung europäischer Gremien?

Besteht nicht das Risiko, traumatisierte Kinder und Jugendliche durch die Expositionstherapie zu retraumatisieren?

Besteht nicht das Risiko, den Kontakt zur Realität zu verlieren?

Befürchten Sie nicht ?

Befürchten Sie nicht, dass er die Kinder zu sehr beeinflusst?«

Befürchten Sie nicht, in ein Loch zu fallen?

Ou bien alors on assume la réserve :

Ich habe die Befürchtung (sous-entendu : si l'on adopte votre point de vue)

Ich habe die Befürchtung, daß oftmals die Hilfe aneinander vorbei koordiniert wird.

Ich habe die Befürchtung, dass wir uns bei diesen Berichten zu sehr auf die Zulassung konzentrieren.

b) Ou encore on formule un reproche en feignant de ne pas le prendre à son compte, à l'aide de *man* ou du passif :

Es kann Ihnen zum Vorwurf gemacht werden, wenn Sie Mietwagenkosten produzieren, aber nur sehr wenige Kilometer fahren

Avec, comme autre bémol l'emploi du subjonctif : *könnte*

Man könnte Ihnen vorwerfen, dass Ihre Figuren gar nicht komisch sind, sondern nur so reden, wie man es ohnehin schon kennt.

Man könnte Ihnen vorwerfen, sich auf negative [...] Argumente zu berufen, destruktive Kritik walten zu lassen und nur unrealistische Lösungen anzubieten.

Man könnte Ihnen vorwerfen, dass Ihre Figuren gar nicht komisch sind, sondern nur so reden, wie man es ohnehin schon kennt.

c) On demande d'être compréhensif pour les objections qu'on va formuler.

Fassen Sie das nicht als Vorwurf auf

Bitte deuten Sie meine Fragestellung nicht falsch.

Bitte verstehen Sie mich nicht falsch

Missverstehen Sie mich bitte nicht

Das soll nicht als Kritik verstanden werden

d) Ou bien on se reproche à soi-même d'avoir mal compris¹.

Vielleicht habe ich Sie falsch verstanden

Vielleicht habe ich Sie falsch verstanden und interpretiert, Herr Bundesminister. Aber wenn Sie das so gemeint haben, wie ich es verstanden habe, dann haben ...

Vielleicht habe ich Sie falsch verstanden, aber ich denke schon, dass

Bref les stratégies diffèrent mais toutes visent à ne pas heurter de front l'interlocuteur.

¹ Je cite Odile Schneider-Mizony (communication personnelle) : « Pour mieux préserver la 'face' de son interlocuteur, cf. la théorie de la *Wippe* dans les rapports courtois du baroque : on s'abaisse pour mieux élever l'autre. »

e) On exprime des doutes¹ :

Ich bin nicht so ganz sicher, ob... Ich habe da schon noch einige Zweifel: ... Einerseits ja, andererseits: .

f) On prodigue des conseils :

Ich würde Ihnen raten, das Angebot anzunehmen.

g) On suggère :

vielleicht könnten Sie mir dabei helfen

h) On opte aussi pour la forme interrogative :

Wie wäre es, wenn Sie sich und ihrem Körper, vielleicht auch Ihrer Seele tatsächlich mal was Gutes tun

Warum versuchen Sie nicht, Zufriedenheit in dem zu finden, was Ihnen gegeben wurde...

Sous entendu : « Vous n'agissez pas bien envers vous-même. »

Mais là, on est à la limite de la fonction représentationnelle : conseiller l'autre, lui suggérer tel ou tel acte, c'est déjà chercher à l'influencer et nous sommes alors dans la *Appellfunktion*.

C. Fonction conative

Le locuteur va prendre les précautions oratoires nécessaires pour ne pas donner à l'interlocuteur, quand il agit sur lui, quand il attend de lui qu'il fasse quelque chose, l'impression qu'il lui donne des ordres, donc qu'il le traite en subordonné contraint à obéir.

La traduction de *sans vous commander*² pose des problèmes à l'allemand :

Balzac (*Les paysans* -cité dans *Google*) : "Halt, mein lieber Herr, **ohne Ihnen zu kommandieren**, gehen Sie an die Avonne, da unten an den Stein da.."

Ohnet (*La grande Marnière*, sp.) : „**Ohne Sie zu belästigen**, hätte ich gern etwas zu trinken. Ich komme um vor Durst.“ (*Der Steinbruch*, sp.)

Zola (*La débacle*) : « Il se retourna, il demanda poliment : -Silvine, sans vous commander, je voudrais bien avoir un baquet. »

„Silvine, **ohne Euch zu befehlen**, würde ich gern einen Zuber haben.“

(*Der Zusammenbruch*. S. 14044)

Aragon : *Les beaux quartiers* : « Monsieur Armand, sans vous commander.. » (p.357) „**ohne Ihnen befehlen zu wollen**“ (*Die Viertel der Reichen*, p.377)

Mais, comme nous l'avons constaté au début de cette étude, ce ne sont pas là les formules habituelles de l'allemand. Il préfère :

Das soll kein Befehl sein

Das soll kein Befehl sein, sondern (nur)eine Bitte

Ich meine das nicht als Befehl

Oh, ich meine das nicht als Befehl«, ergänzte Harriman, »sondern als einen guten Rat. Ich werde in Ihrem Hinterhof keine Befehle geben – aber wollen Sie mir einige Minuten zuhören

¹ Trois formules empruntées au site : http://www.ilias.ugent.be/goto_ilias1_file_3194_download.html

² Il n'y a pas d'occurrences de *sans te commander* et *sans vouloir te commander* dans mon corpus.

Ich meine das nicht als Befehl, sondern ich gebe euch Gelegenheit, die Echtheit eurer Liebe zu prüfen“....

Mein gesagtes war auch nicht als Befehl formuliert, sondern mehr als gut gemeinter Tipp anzusehn.

Ich habe das nicht als "Befehl" formuliert, sondern als Wunsch, Anregung. Vielleicht hab ich es falsch formuliert, dann an dieser Stelle:

IV. REMARQUES GÉNÉRALES...

Que ce soit dans la procédure de la communication ou dans le discours lui-même, on constate que si l'allemand fait flèche de tout bois, il choisit de préférence les procédés qui sont ceux de la politesse formelle. C'est-à-dire :

1. Emploi de verbes (ou des substantifs dérivés de ces verbes) de permission ou d'excuse : *Erlauben, gestatten, dürfen, mit Verlaub ; entschuldigen Sie/ Entschuldigung, verzeihen (Verzeihung) ;*
2. Emploi de *bitte* et de *bitten* ;
3. Emploi du conditionnel de politesse ou du subjonctif II (*würde, könnte, möchte*) ;
4. Emploi de questions, car la question laisse la parole à l'autre.
5. Emploi de *man* et du passif.

Donc il apparaît que si l'allemand n'a pas de traduction standard de *précautions oratoires*, dans la pratique il se sert de ces mesures de prudence tout autant que nous. Et si nous avons constaté quelques différences dans la formulation, les deux langues sont pour l'essentiel assez proches, car on retrouve en français les mêmes procédés. Cela n'a rien qui doive surprendre : dans toute civilisation il faut ménager l'interlocuteur, éviter qu'il ne perde la face. Que ce soit par politesse, égard, respect, bonté d'âme ou tout autre sentiment noble ou par crainte de réactions hostiles, voire violentes - et de représailles -, il convient de prendre autrui avec des pincettes. Ou, selon la belle formule allemande, *mit Glacéhandschuhen anfassen* : jemanden mit Glacéhandschuhen anfassen (umgangssprachlich: jemanden besonders rücksichtsvoll, vorsichtig, überaus behutsam behandeln, damit er nicht empfindlich, negativ auf etwas reagiert) (*Duden*)

On ne saurait mieux dire...

SZUMSKA, Dorota (2013) *The Adjective as an Adjunctive Predicative Expression. A Semantic Analysis of Nominalised Propositional Structures as Secondary Predicative Syntagmas* = Studien zur Text- und Diskursforschung N° 2. Frankfurt a.M. Peter Lang. ISBN: 978-3-631-62400-5 ; 50 €, 238 p.

Cet ouvrage consacré à la sémantique de l'adjectif est l'œuvre d'une linguiste polonaise qui analyse le fonctionnement des épithètes en polonais pour en tirer des conclusions sur leur fonction communicative dans une perspective typologique plus vaste. Précisons cependant que la seule autre langue convoquée est l'anglais, qui est aussi la langue dans laquelle est écrit ce travail. Le cadre théorique est celui de la syntaxe prédicative, modèle qui a dépassé son zénith à présent, et la bibliographie n'est pas de la dernière actualité : très polono-centrés, les titres en sont des fondamentaux de la sémantique du prototype, des métaphores ou des maximes conversationnelles, mais rien qui renvoie à la recherche récente sur l'adjectif dans les langues indo-européennes.

Dans le chapitre 1, qui expose la méthodologie en une trentaine de pages, D. Szumska indique utiliser pour l'analyse des exemples une analyse componentielle « améliorée » (*enhanced*, p. 25) par la sémantique du prototype ou le mécanisme des implicatures. Le procédé heuristique fait également de la place à des tests de transformation et à la méthode de l'astérisque (p.27), que la note 77 qui s'y rapporte n'explique en aucune façon. Grand éclectisme d'inspiration donc !

Le chapitre 2 présente en une cinquantaine de pages la façon dont l'auteure comprend « The adjective as a predicative expression », pour aboutir à la prédication nominale, en retrouvant en trait fondamental la distinction bien connue des grammairiens germanistes entre qualitatifs et non qualitatifs (p. 77). Elle en tire la conclusion, d'une part de la nécessité de séparer strictement les considérations syntaxiques des sémantiques, et d'autre part que la prédication épithétique permet une réduction de signifiants « de surface », « a gingerbread city » étant plus réduit que « Torun, a city associated with the manufacture of delicious gingerbread », p. 71. Mais la recenseuse ne catégoriserait pas franchement « gingerbread » comme adjectif épithète ...

Le chapitre 3, plus long (une soixantaine de pages environ), s'intéresse à des apparitions d'épithètes multiples, l'une qu'elle nomme pléonastique ou redondante (type « green grass ») et l'autre, étiquetée poly-adjectivale, de type « strange (,) cold hands » : en l'absence de virgule ou de coordonnant entre les épithètes, il y a lecture sélective par défaut, c'est-à-dire lecture hypotaxique (p. 122). Les épithètes dits pléonastiques n'auraient pas de lecture propositionnelle, p. 143, remarque qui semble confondre l'usage langagier et la logique formelle.

Le dernier chapitre, d'une trentaine de pages, se consacre aux adjectifs évaluatifs ou axiologiques, de type « an attractive, clean place », p. 187, en considérant que l'évaluation est projetée sur le message et ne correspondrait pas à une proposition logique.

La conclusion rappelle au lecteur que l'adjectif n'est pas secondaire (p. 198) en raison des fonctions de prédication, sélection ou évaluation qu'il remplit.

Sans se prononcer sur l'adéquation de la description à l'emploi de l'adjectif épithète en polonais, langue de presque tous les exemples, la recenseuse quitte ce livre de lecture difficile — anglais abscons, notes en fin de chapitre, coquilles— avec le sentiment de ne pas avoir découvert grand-chose de neuf. De même que le succès des groupes musicaux en anglais est parfois ramené avec humour au fait que la plus grande partie de la planète n'y entend rien, il semble à la recenseuse qu'à sa modeste et peut-être insuffisante compréhension, la rédaction en anglais drape des portes déjà ouvertes sur la sémantique de l'adjectif dans les années 1990.- *Odile Schneider-Mizony, Université de Strasbourg*

KARG, Ina (2015) *Orthographie. Öffentlichkeit, Wissenschaft und Erwerb*. = Germanistische Arbeitshefte Nr. 46. Berlin/München/Boston: Walter de Gruyter GmbH. ISBN : 978-3-11-036667-9 ; 24, 95 €, 154 p.

La collection des Germanistische Arbeitshefte existe depuis près de cinquante ans pour accompagner l'enseignement universitaire, et indique s'être adaptée à la modularisation des cursus de germanistique du processus de Bologne. C'est donc en toute logique que ce volume propose quelques éclairages sur le processus de l'écriture et son orthographe, destinés à donner à l'étudiant, futur enseignant d'allemand en Allemagne, une petite idée du sujet. L'auteure, professeure en didactique de langue et littérature allemandes à l'Université de Göttingen, sans être précisément spécialiste d'orthographe, a déjà publié des travaux sur l'acquisition de la littéracie ou les profils de compétence orthographique des élèves.

L'ouvrage se présente sous la forme de cinq chapitres assez divers en dimension (de 20 à 60 pages environ) et en thèmes. Les pages consacrées aux exercices qui terminent chaque chapitre sont assez maigres en dehors d'une exception (l'*additum* au chapitre 4), et les solutions de ces exercices en fin d'ouvrage occupent en tout et pour tout quatre pages et demie : ce n'est donc pas cela qui va rencontrer l'intérêt du lecteur-enseignant, mais plutôt la perspective de rafraîchir ses connaissances en la matière, tâche rendue facile par une formulation peu spécialisée.

Le premier chapitre ("Grundlagen und Grundfragen") est prototypique de cette recherche d'une culture générale sur l'écriture et l'orthographe allemande : en 15 pages, on rencontre tour à tour un peu d'ontologie, un peu d'histoire de l'orthographe allemande au 19^{ème} siècle, et un aperçu sur la réforme mise en place au cours des années 1996-2006. Il se termine par des propositions d'enquête à réaliser par les étudiant/e/s de type : "Ecrivez quelque chose de complètement faux et expliquez aux sondé/e/s que c'est écrit en nouvelle orthographe : observez" (Aufgabe A 1. 2 p. 17), ce qui n'est pas vraiment prendre au sérieux la réforme.

Cette attitude sceptique envers la réforme se retrouve dans le chapitre 2 "Popularität der Orthographie", qui s'adresse aux non-linguistes, et reprend, sous forme triviale, la discussion orthographique de ces vingt dernières années. Les termes "große Ärgernisse" et "Verunsicherung" qui apparaissent p. 39 sont révélateurs d'une attitude axiologique fréquente dans un public de profanes intéressé/e/s par la langue. Ces derniers peuvent s'agacer effectivement de ne plus savoir si l'on doit écrire finalement Montagabend, Montag Abend ou Montag abend, mais la fréquentation des scolaires et des adultes n'exerçant pas de profession en rapport avec la langue montrerait que les problèmes orthographiques de la majorité de la population sont d'une nature bien plus conséquente que ceux-ci.

C'est à des questions plus fondamentales que s'intéressent les deux chapitres suivants. Le Chapitre 3 "Orthographie in der Sprachwissenschaft" distingue entre les principes de la mise en écriture ("Verschriftlichung" ou transcription graphique) des "sons" ou phonèmes, en graphèmes d'un côté, et les règles orthographiques que se donne une société de l'autre. Ina Karg explique fort clairement que les deux ensembles, souvent mal distingués, correspondent à deux fonctions différentes, et que leurs principes sont parfois en concurrence. C'est cela même qui constitue la difficulté de l'orthographe, et non le problème des exceptions aux règles ou celui de la correspondance phonème-graphème, qui est moindre en allemand qu'en anglais ou français. Elle recense les principes suivants : phonétique, morphologique (ou constance de la racine), économique (celui qui faisait écrire "Schiffahrt" avec seulement 2 "f"), lexico-sémantique (distinction entre "mahl" du meunier et "malt" du peintre), étymologique, qui fait que les mots d'origine étrangère sont d'abord importés avec leur orthographe

d'origine, esthétique —les orthographes habituelles sont considérées comme plus “jolies” par leurs utilisateurs— un principe textuel (qui gère notamment la ponctuation) et enfin un principe pragmatique, celui qui fait mettre une majuscule aux formes dites de politesse. Huit principes donc, dont certains sont plus “puissants” que d'autres, le principe morphologique “bat-tant” (I. Karg utilise le terme “sticht”, issu du jeu de cartes) par exemple le principe économique, ce qui explique que l'on soit revenu à “Schiffahrt”, avec 3 “f”.

Le chapitre 4 “Orthographiedidaktik und Orthographierwerb” a semblé le plus réussi à la recenseuse. Il aborde les interactions entre lecture et écriture : les habitué/e/s du système français seront intéressé/e/s de voir que la seule concurrence sérieuse que voit l'auteure entre les méthodes d'apprentissage de la lecture concernant la “Buchstabier-” et la “Lautiermethode”, la méthode globale (“Ganzwortmethode”) étant selon elle reconnue comme cause de dyslexie (“Legasthenie”), p. 80. Sans vouloir défendre la méthode globale, on aurait trouvé pertinent les références des études l'ayant démontré, et la guérilla qu'elle mène contre le courant de psychologie pédagogique et quelques-unes de leurs publications entre les pages 95 et 99 n'en saurait tenir lieu. En revanche, les critiques qu'elle formule contre un certain nombre de produits commerciaux à destination des parents d'élèves (cahiers d'exercices d'écriture ou DVD de dictée) portent, quand on voit par exemple que ces outils dits “didactiques” méprennent pour orthographe les principes de correspondance d'un son à une lettre, pp. 99-102. Un *additum* de cinq pages à ce chapitre propose quelques activités utilisables aussi en apprentissage de l'allemand langue étrangère aux yeux de la recenseuse : passer de grands titres de journaux en capitales à une écriture en majuscules et minuscules, remettre la ponctuation, lire des textes écrits en continu ou en “Wortwirbler”, dans lequel les mots sont composés de leurs lettres dans le désordre.

Sous le titre “Andere Länder und lebenslange Aufmerksamkeit”, le chapitre 5 fait du tourisme orthographique entre l'anglais, le français, le tchèque et le finlandais, mais un traitement niveleur empêche de ressentir une différence importante entre les quatre standardisations, qui induisent pourtant, aux dires des didacticiens, des difficultés d'acquisition très différentes. Il se conclut par la constatation qu'une bonne compétence orthographique est de l'ordre de la capacité et de l'entraînement plus que du savoir, et que la connaissance des règles orthographiques doit surtout conduire à une automatisation croissante des graphies conformes à la norme que les règles permettent de construire.

La conclusion de ce compte-rendu revient elle aussi à des remarques de bon sens : en 150 pages, il est difficile de présenter tout à la fois une théorie de l'écriture en société, une histoire de l'orthographe allemande, un résumé critique de la dernière réforme, un exposé des principes de didactique orthographique et des conseils de remédiation pour différents types de défauts orthographiques chez les jeunes scolaires. Il y a de tout un peu, à des degrés inégaux, et l'on souhaite que les futurs enseignants auxquels est destiné cet ouvrage butinent au mieux.- *Odile Schneider-Mizony, Université de Strasbourg*

Norme linguistische in contesto/Sprachnormen im Kontext/Normes langagières en contexte/Language Norms in Context *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Bulletin Vals-Asla)*, Actes du colloque VALS-ASLA 2014 (Lugano, 12-14 février 2014)

D'ordinaire, la tâche de l'auteur d'un compte-rendu consiste essentiellement à recommander ou déconseiller l'achat ou la consultation en bibliothèque de l'œuvre en question. Ce n'est pas le cas ici : l'heureux lecteur de NCA n'a qu'à se rapporter à la page 434 du Numéro 4 (2015) de la revue et télécharger les 3 volumes puisqu'ils sont en libre accès, en se disant que ce serait bien le diable si sur les 803 pages totales il n'y en ait pas un certain nombre qui méritent

et le téléchargement et la lecture. Je puis dire, mais cela ne concerne que moi, que je ne me suis pas ennuyé à parcourir ces contributions, à lire la plupart et à en relire quelques-unes. En l'occurrence, vu que certaines sont en italien (mais avec un chapeau dans une autre langue) ainsi que l'introduction aux Actes et l'introduction au premier volume cette fois sans chapeau, le travail de l'auteur du compte-rendu est d'analyser ces deux documents (puisqu'il lit de langue de Moravia et d'Eco) à l'usage des collègues qui ne comprennent que le français, l'allemand et l'anglais, les trois autres langues du colloque.

Dans l'introduction aux Actes, Johanna Miecznikowski et Elena Maria Pandolfi justifient le choix de la norme comme thème du colloque : d'abord champ d'action où la linguistique appliquée a de nombreuses possibilités d'intervention et ensuite un invitation au dialogue théorique dans des secteurs variés de la linguistique et de l'analyse du discours. La notion de norme est d'ailleurs étroitement liée à celle de variation. Elle correspond à un ensemble d'options privilégiées dans une gamme plus ample. D'où la nature problématique des conventions et la question de savoir qui définit la norme, quels facteurs historiques et sociaux la font évoluer et comment on la perçoit dans les tests et les échanges. D'où les sujets traités qui se rapportent aux secteurs suivants : • La notion de norme en relation à la langue, aux tests et à l'interaction verbale ; • Norme et politique linguistique ; • Normes linguistiques dans l'éducation linguistique et dans l'enseignement des langues ; • Normes linguistiques dans les secteurs professionnels ; • Normes linguistiques dans les situations de contact ; • Contexte, usage et système dans les modifications de la norme ; • Les normes linguistiques dans les médias : de la communication de masse aux médias sociaux.

Il y a eu quatre séances plénières et 82 présentations individuelles d'intervenants de 15 nations.

Dans l'introduction au volume 1, consacré à la structure interne de la langue, à la forme et au sens des expressions linguistiques, aux rapports entre norme et processus de variations et d'évolution, à l'acceptation des degrés de variation et aux critères de création de développement et formulation de la norme interne, Elena Maria Pandolfi et Matteo Casoni étudient d'abord ce concept de norme : a) comme modèle prescriptif (*norma prescrittiva-valutativa*), b) comme fondée sur la fréquence (*norma descrittiva, statistica*), c) comme forme linguistique, commune, neutre, non marquée (*norma descrittiva*), qui concerne aussi d'ailleurs les dialectes locaux et les sociolectes. C'est autour de ces trois aspects que se regroupent les contributions du volume. S'ensuit une présentation résumée de chacune des treize interventions.

Une remarque s'impose : alors qu'il n'est question dans l'énoncé du titre du colloque et dans l'introduction aux Actes que de la norme linguistique, en fait dans le tome 3 apparaît aussi la norme comportementale, celle qui règle la participation des élèves en classe : le conflit éventuel (que doit régler l'enseignant) entre le respect de la prise et du temps de parole des uns et des autres et les interventions intempestives, linguistiquement correctes ou non (mais non toutes injustifiées) des élèves. On est là non plus dans la linguistique pure ou appliquée mais dans la didactique des langues. Je ne m'en plains pas, mais ce n'est pas annoncé dans le thème du colloque, qui se borne, je le cite, aux normes linguistiques en contexte. Si le contexte est la classe s'ajoute à la norme des langues enseignées celle du comportement social. Il fallait le préciser.

Je note également que ni dans la définition de la norme (introduction) ni dans les contributions, il n'est question de la norme comme expression de la raison, alors que, Molière le rappelle (*Les femmes savantes*, v. 476) : « Le langage fondé sur la raison et sur le bel usage ». Ici, il ne s'agit que de l'usage. La question aurait à mon sens dû être posée à propos du modèle prescriptif, quitte à montrer que la raison peut prendre des formes diverses selon la

logique (la cohérence interne) de chaque langue. Le montre l'article particulièrement savoureux de Cordula Neis : *Les délires de l'orthographe – Diskussionen um die Rechtschreibung in Spanien und Frankreich in Geschichte und Gegenwart* .(pp. 15-33) et la conclusion : « Die französische Orthographie, die schon Paul Valéry (1871-1945) als "une des fabrications les plus cocasses du monde" bezeichnet hat (Valéry 1992 [1957]:Variété: 1078), wird also weiterhin so manchen Irrungen und Wirrungen ausgesetzt sein. »

Que l'usage (bon ou mauvais) l'ait emporté pour l'orthographe de notre langue sur la raison - en fait le bon sens (qui a prévalu dans l'orthographe espagnole), le montre cette citation de l'Académie française : « La Compagnie déclare qu'elle désire suivre l'ancienne orthographe qui distingue les gens de lettres d'avec les ignorants et les simples femmes, et qu'il faut la maintenir par tout, hormis dans les mots ou un long et constant usage en aura introduit un contraire. » (Mézeray 1673, zit. nach Marty-Laveaux [1863] 1967: 2). Décidément, la norme était (et reste) un beau sujet de colloque. - Y. Bertrand

BREUER Esther Odilia (2015) *First Language versus Foreign Language: Fluency, Errors and Revision Processes in Foreign Language Academic Writing*. Frankfurt am Main etc: Peter Lang = Textproduktion und Medium ; Band 14, 340 p.. ISBN 978-631-64698-4 ; 66, 95 €.

Le présent ouvrage est issu de la thèse de doctorat d'Esther Odilia Breuer préparée sous la direction du Prof. Dr. Klaus Peter Schneider titulaire de la chaire de linguistique anglaise appliquée de l'université de Bonn. L'auteure part du constat que l'anglais est la langue la plus enseignée et la plus étudiée dans le monde et est devenue une *lingua franca*. L'anglais est également la langue pratiquée lors de la tenue de la plupart des conférences et colloques, même si ces manifestations n'ont pas lieu dans un pays anglophone, par exemple certains colloques organisés sur le sol allemand par la *Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft*. Non seulement les chercheurs sont tenus de maîtriser leur domaine de recherche pointu, mais ils doivent être également capables de parler et d'écrire l'anglais à un niveau élevé afin de diffuser les acquis de leurs recherches. Dans le cadre de leur vie professionnelle, il leur faut par conséquent avoir recours à cette langue étrangère (FL pour *foreign language*) qu'est l'anglais, en plus de leur langue maternelle (L1 pour *first language*), ce qui représente un défi pour eux, étant donné que la langue étrangère (en l'occurrence, l'anglais) ne fonctionne pas forcément comme leur langue maternelle. Dans cet ouvrage, l'aisance, les erreurs commises et les stratégies de correction de ces mêmes erreurs, avec la L1 comme langue source et la FL comme langue cible, constituent les critères clés de l'analyse. L'interrelation entre ces trois critères y est également mise en évidence.

Les chapitres 2 et 3 mettent en place l'arrière-plan théorique de l'étude. L'auteure s'appuie sur le modèle de Grosjean (2008) présentant l'individu bilingue comme un « locuteur-auditeur tout à fait compétent » (« fully competent speaker-hearer »), cet individu bilingue étant influencé par des processus de nature microsociologique (par exemple, le cadre situationnel) et de nature macrosociologique (le contact des langues, par exemple). Le modèle de Grosjean est un prolongement de celui de Jackendoff portant sur une seule langue, en particulier celui qui est développé dans *Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution* (Jackendoff 2002), ouvrage dans lequel Jackendoff présente son fameux « modèle langagier tripartite » (« Tripartite Language Model ») réunissant dans un même graphe les structures phonologique, syntaxique et sémantique.

Le chapitre 3 présente aussi les aspects cognitifs de l'acte d'écriture tels qu'ils apparaissent dans les études scientifiques consacrées à la question (Boëchat et Siebeneicher 2008 ; Alamargot et Chanquoy 2001 ; Flower et Hayes 1981 ; Hayes 2012 ; Torrance et Jeffrey 1999) : conception des idées, organisation, traduction/formulation, programmation des doigts en vue de l'exécution de la tâche et correction. Tout comme la formulation des énoncés, la rédaction d'énoncés ne se déroule pas de façon chronologique, mais les énoncés rédigés sont en interaction constante.

L'aspect méthodologique est exposé dans le chapitre 4. Dix étudiants allemands, germanophones (allemand L1 donc), inscrits en philologie anglaise passent un test consistant à rédiger un essai en anglais standard et quatre essais en langue académique (deux en allemand et deux en anglais). Les conditions de rédaction des essais en langue académique sont les suivantes : le premier des essais en L1 et en FL est rédigé à partir de notes, le second essai en L1 et en FL est rédigé en appliquant la méthode de l'écriture libre (*freewriting*). Il s'agit de voir si la différence de conception d'un texte peut avoir un impact sur l'acte d'écriture et sur la qualité linguistique des écrits obtenus. Les participants au test doivent de surcroît se soumettre à un logiciel enregistreur de frappe (*Translog*) qui consigne toutes les actions exécutées par les participants sur leur clavier, et ce afin d'analyser leur productivité, leur aisance et le recours à la correction durant l'acte d'écriture.

Dans les chapitres 5 à 7, les « combats » engagés entre L1 et FL sont décrits et les résultats en termes d'aisance et de productivité sont présentés au chapitre 5, alors que le chapitre 6 est consacré à l'analyse des erreurs. Toutes ces erreurs sont présentées clairement dans des tableaux, graphiques classiques et graphiques de type « secteurs ». Il est impossible de reprendre tous ces résultats de façon exhaustive, il est cependant intéressant de constater que, dans les copies définitives en FL (les brouillons, ou plutôt les plans des essais, ont aussi été pris en compte pour les besoins statistiques) les erreurs/confusions d'ordre syntaxique et sémantique (*syntactic and semantic node-switches*) ont été les plus nombreuses à la fois dans les essais reposant sur des notes (FLN) et dans les essais rédigés sur le principe de l'écriture libre (FLF) : 25,30% d'erreurs d'ordre syntaxique en FLN et 29,16% en FLF ; 18,62% d'erreurs d'ordre sémantique en FLN et 19,59% en FLF. Dans le dernier cas de figure, il y a, par exemple, confusion entre *while* (cf. alld. *weil*) et *because*. Une ressemblance phonétique entraîne ainsi une erreur sémantique.

Le chapitre 7 consacré aux phénomènes de correction précise que la correction concerne dans plus de 50% des cas des erreurs de contenu et non des erreurs de frappe, et ce qu'il s'agisse des essais rédigés en L1 ou en FL. C'est-à-dire que l'étude montre clairement que rédiger dans une FL ne fonctionne pas comme la rédaction en L1 et que des stratégies d'organisation différentes ont un impact sur la façon dont le scripteur est capable de « défendre » sa position tout en rédigeant dans la FL. La L1 a par conséquent de meilleures chances de l'emporter, peut-être pas la victoire finale, mais au moins quelques rounds !

Nous ne pouvons que recommander vivement la lecture de cet ouvrage très bien documenté, construit de façon rigoureuse et rédigé dans une langue claire et précise. Il rend sensible aux enjeux de la maîtrise des langues pour les travaux universitaires. Cela s'adresse aux linguistes de tous bords, aux didacticiens, aux spécialistes de sciences cognitives, et tout simplement aux pédagogues qui souhaitent inculquer les rudiments d'une langue étrangère à des

apprenants non bilingues, ce qui en somme est le cas le plus fréquent dans nos universités et classes préparatoires.- *Gilbert Magnus, Université Lille 3 – Charles-de-Gaulle*

WALTHER Diana (2014) *Scherzkommunikation unter Jugendlichen (Lästern, Frotzeln und Blödeln in gemischtgeschlechtlichen Kleingruppen)* = Sprache Kommunikation Kultur /Soziolinguistische Beiträge 15, Peter Lang, Frankfurt a.M., 453 S. ISBN:978-3-631-645529 ; 82,95 €

Diese an der TU Dresden 2013 vorgelegte Dissertation von Diana Walther (DW) untersucht 14 Stunden Gesprächsaufnahmen von Kleingruppen zweier Altersklassen, von denen laut Autorin 1,5 Stunden (d.h. ca. 11% des gesamten Materials) den Sprachhandlungsmustern Lästern, Frotzeln und Blödeln zugeordnet werden können. Die erste Altersklasse setzt sich aus rund 30 12-15jährigen Schülerinnen und ebenso vielen Schülern gleichen Alters (pubertäre Phase) zweier Dresdner Gymnasien zusammen; die zweite Altersklasse besteht aus 16 Mädchen und 17 Jungen von 16-19 Jahren (nachpubertäre Phase) derselben Schulen. Die Zahl der Probanden entspricht also in der einen Altersklasse der zweier größerer Schulklassen, in der anderen der zweier kleineren Klassen.

Lästern wird in der Studie als ein Austausch mit einem Gesprächspartner über eine bekannte, aber abwesende Person definiert, über die gemeinsames Hintergrundwissen besteht und über die man sich emotional ausgelassen, in unstrukturierter Interaktion, negativ äußert. Auch *Frotzeln* findet in unstrukturierten Alltagssituationen statt, wobei allerdings eine anwesende, bekannte Person „ins Visier“ genommen wird. Dabei sind laut DW Frotzeleien unter Jugendlichen grundsätzlich intragenerationell, während bei Lästereien intergenerationell insbesondere auch LehrerInnen verspottet werden, und die jüngere Untersuchungsgruppe dabei nicht zwischen Äußerlichkeiten und Eigenschaften der betroffenen LehrerInnen und dem jeweiligen Fach differenziert (!). *Blödeln* zeichnet sich ebenfalls durch emotionale Ausgelassenheit und Unstrukturiertheit des Austauschs aus, zielt aber meist auf apersonale Situationen und Ereignisse ab, so dass im Prinzip nicht an Personen Kritik geübt wird und keine „Gesichtsverletzung“ entsteht. Nun sagt aber die Autorin auch, dass viele der Gesprächssituationen organisiert bzw. arrangiert waren, was natürlich die Authentizität der Sprachhandlungen beeinträchtigen kann und im Übrigen nicht den von DW selbst vorausgesetzten informellen Situationen entspricht.

Zu den Ergebnissen der Untersuchung sind auf qualitativer Ebene u.a. die Beobachtung zu rechnen, dass Läster- und Frotzeleien dem Läster- oder Frotzelobjekt gegenüber eher kompetitiv sind, sowie die Feststellung, dass Blödeln oft zu Kooperation mit einem (Blödel-)Partner führt, im Allgemeinen vor Publikum stattfindet und der Unterhaltung dieser Gruppe dient. Auch wird aufgezeigt, dass die verschiedenen Sprachhandlungsmuster ineinander übergehen können und so keine klaren Grenzen zu ziehen sind. Das ist insofern nicht überraschend, als dass sich die Jugendlichen ja nicht in der Absicht treffen, ein bestimmtes Sprachhandlungsmuster umzusetzen, auch wenn arrangierte Situationen sie dazu wohl „verleiten“ sollten. Auf der quantitativen Ebene unterstreicht die Autorin mehrmals, dass bei den älteren männlichen Jugendlichen Lästerei gegen Null tendiere, und dass die Jungen der jüngeren Untersuchungsgruppe 11mal so häufig blödeln wie die älteren. Diese quantitativen Angaben sind allerdings vor dem Hintergrund der geringen Größe der älteren Gruppe zu betrachten. DW sagt selbst einschränkend, dass im Vergleich zu den Interaktionen unter den jüngeren Jugendlichen für

die ältere Gruppe nur halb so viel Untersuchungsmaterial zur Verfügung gestanden habe, ein ausreichender Vergleich der beiden Altersgruppen also nur bedingt möglich gewesen sei. Das wirft, auch über dieses erwähnte Ungleichgewicht hinausgehend, das Problem der Aussagekraft solcher „Zahlen“ auf. Nach welchen Kriterien wurden die Jugendlichen ausgewählt? Es ist nämlich an einigen Stellen der Studie die Rede davon, dass manche zur Teilnahme überredet werden mussten, während andere bereitwillig mitmachten. Wie waren die Voreinschätzungen der untersuchenden Person darüber, inwieweit die angesprochenen Jugendlichen für ihre jeweilige Altersgruppe repräsentativ sind? Es wird ja heute, auch unter Statistikern, verstärkt die Frage nach der Signifikanz von Ergebnissen aus Versuchen diskutiert, für die die zu untersuchenden „Substanzen“ (im vorliegenden Fall die Probanden) nach der Voreinschätzung einer Hypothese ausgewählt wurden. Es macht eben einen Unterschied, ob 20 oder 60 Prozent der Untersuchten der angebotenen „Versuchsordnung“ eher ablehnend oder positiv gegenüber stehen.

Auf linguistischer Ebene zieht die Autorin im lexikalisch-semantischen Bereich folgende Schlüsse: Es treten bei allen drei Sprachhandlungsmustern häufig negative Wertadjektive auf, sowie Hyperbolisierungen und intensivierende Gradpartikeln, unter denen insbesondere die Partikel „übelst“ hervorzuheben ist. Morphologisch-syntaktisch sind hauptsächlich Komposita, Wiederholungen und syntaktische Parallelitäten bemerkenswert; bei den linguistischen „Strategien“ Sprachspielereien, Ironie sowie verbale (und non-verbale) Imitationen. Es scheinen nicht wirklich geschlechterspezifische Unterschiede zwischen den Lästern- und Frotzelaktivitäten der Mädchen und Jungen zu bestehen. Ein weiteres Ergebnis ist, dass auch bei den untersuchten Sprachhandlungsmustern Lästern, Frotzeln und Blödeln unmarkierte Alltagssprache häufiger verwendet wird, als es die Autorin wohl erwartet hatte. Sie unterstreicht bei der Darstellung ihrer empirischen Untersuchung die „Nicht-Vorhersagbarkeit“ des Einsatzes sprachlicher Mittel und die Tatsache, dass das relativ geringe Auftreten jugendsprachlicher Phänomene sie letztendlich überrascht habe. So muss sie auch feststellen, dass jugendtypische Diskursmarker wie das ethnolektal geprägte „i(s)ch schwöre“ offensichtlich, zumindest in den in Dresden untersuchten Gruppen, nicht so verbreitet sind, wie es die aktuelle Forschungsliteratur mitunter vermuten lässt. -Antje Gualberto-Schneider Universität de Strasbourg

SCHLEMMINGER Gérald, **LE PAPE RACINE** Christine, **GEIGER-JAILLET** Anemone (2015) *Sachfachunterricht in der Fremdsprache Deutsch oder Französisch. Methodenhandbuch zur Lehreraus- und fortbildung.* =Sprachenlernen Konkret. Band 17. Schneider Verlag Hohengehren.. 15 €

Dans le numéro 2012/1 (30^e année), les *Nouveaux Cahiers d'allemand* avaient publié, sous la signature d'Yves Rudio, une recension du livre composé par Anemone Geiger-Jaillet, Christine Le Pape Racine et Gérald Schlemminger et édité en 2011 chez Peter Lang sous le titre « Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles » avec l'aide du Centre européen pour les langues vivantes de Graz.

Depuis cette date, les auteurs se sont attelés à la rédaction d'un outil équivalent en allemand, avec succès, puisque cet ouvrage vient de paraître en 2015 au Schneider Verlag Hohengehren. Les subventions accordées par les instituts de formation (ESPE d'Alsace, HEP Suisse du Nord-Ouest, P.H. Karlsruhe) ont permis de proposer l'ouvrage ci-dessus à un prix de vente très abordable.

En 2012, Yves Rudio avait mis l'accent, à juste titre, sur les bénéfiques éclatants de cet ouvrage : sa grande nouveauté et son originalité, sa fonctionnalité. Il avait eu recours, pour parler d'un ouvrage d'auteurs représentant chacun un des pays du Rhin Supérieur, dont l'Empire du Milieu, à des images particulièrement suggestives de *couteau suisse* disposant, comme il se doit, d'« *une lame pour chaque usage* ». La trame méthodologique n'a pas changé : ce livre-outil est ordonné à la manière d'une formation continuée dont peuvent bénéficier les enseignants d'une discipline enseignée en langue 2 (DEL2) et bien entendu les étudiants. La lecture oscille entre la théorie et la pratique, entre l'apport théorique nécessaire à la construction des savoirs ou savoir-faire professionnels et de la mise en pratique de cette théorie, à partir de cas pratiques soigneusement sélectionnés par les auteurs. Ajoutons que l'ouvrage, par ses apports en matière de psycholinguistique et de didactique, peut compenser des déficits de formation, tant il est vrai que celle-ci fait encore trop souvent défaut. Nous ne sommes pas les derniers à dénoncer cet état de fait.

Mais ne pensez pas qu'il s'agisse d'une simple traduction en allemand de l'ouvrage de 2011. Dans les passages didactiques, les supports de cours ont quasiment tous été changés pour correspondre aux cours bilingues dispensés dans la langue cible. Ils ont été rédigés pour s'adapter à un autre contexte d'enseignement, celui où l'allemand ou le français sont les langues premières de l'enseignement. Ces nouveaux supports servent, bien entendu, globalement la même argumentation quant à la discipline enseignée en langue 2 que dans l'ouvrage de 2011.

Les auteurs ont tenu compte de publications intervenues depuis 2011, et en anglais, sous la signature de didacticiens connus comme Lyster (2007), Mehisto (2009), Marsh et Frigols (2009), Bentley (2010). Tous ces ouvrages ciblent l'anglais comme langue cible et leurs propositions didactiques n'ont pu être transférées à nos langues qu'après une indispensable adaptation.

Les auteurs ont aussi rajouté à cette édition, étoffée d'une centaine de pages, les outils qui faisaient défaut à la version française : un glossaire trilingue (allemand-français-anglais), un index des auteurs et un index des mots-clés. Il serait intéressant que ces outils figurent dans la nouvelle version française, à paraître.

« Bref - concluait Yves Rudio en 2012 - il s'agit d'un ouvrage que chaque enseignant de DEL2 devrait avoir en sa possession, non pas pour le poser sur un rayonnage aux côtés des nombreux autres livres théoriques et didactiques qui s'empoussièrent, mais bien pour y jeter un œil à intervalles réguliers. »

Ces conclusions se transposent aisément à cette édition en allemand.

Nous attendons avec impatience la réédition complétée de la version française initiale, en cours, sauf erreur de notre service d'information. Le moment serait venu de compléter nos éloges aux auteurs par une invitation à reprendre de la hauteur, eux qui, ces dernières années ont eu le nez « dans le guidon » et réussi à maintenir le cap alors que, dans les établissements respectifs, les attendaient les enjeux du quotidien.

Revenons quelques minutes sur le concept de langue première d'enseignement. Utiliser cette dénomination, c'est rappeler qu'il en existe une deuxième, voire plusieurs langues de travail additionnelles. Nombreux sont les pays à avoir connu deux langues d'enseignement, historiquement en situation d'inégalité : les pays du Maghreb avec l'arabe et le français de l'école coloniale, l'Alsace avec un enseignement *simultané* en français et en allemand avant 1918 ou entre les deux guerres en sont deux exemples. Le moment est venu de rétablir la langue cible dans sa dignité de deuxième langue d'enseignement : c'est le sens du concept de parité des langues. Il faut en tirer les conséquences.

La réification de la DEL2 constitue un danger qui nous guette. C'est le mérite des trois auteurs que d'avoir montré que la DEL 2 pouvait s'intégrer à la politique linguistique nationale ou régionale. Mais la DEL2 ne devient pas pour autant un concept nouveau qui prend sa place aux côtés des concepts CLIL/ EMILE. Une DEL 2 peut occuper 2 à 3 h hebdomadaires dans un système éducatif et constituer un module *sexy* qui donne le frisson de l'exotisme ou de la modernité. Nous ne méconnaissons pas l'intérêt d'une politique des petits pas. Mais quel est le sens d'un module minimal de DEL2 de 2 heures par semaine ? Sans interconnexion avec un projet linguistique ambitieux au niveau de l'établissement et de la circonscription éducative, voire une politique linguistique au niveau de la région? Sans interconnexion entre les disciplines et la deuxième langue de scolarisation ? C'est pour cette raison qu'en Alsace, nous avons lutté pour désamorcer le projet d'enseignement de l'allemand à 8 h appelé abusivement *bilinguisme progressif*. Or ce projet consistait à réduire les heures dévolues à la deuxième langue, tout en diminuant les enseignements de DEL2 et en augmentant les heures de langue ! Cela revenait à faire une nouvelle fois, comme avec l'expérimentation historique de modules de 6 h en allemand (1991 --1995), d'un enseignement immersif un enseignement intensif de langue.

Avec la réification, le risque de régression en constitue un autre : un modèle qui n'évolue plus à la lumière des découvertes et des évaluations est un dispositif en perte de vitesse. C'est sans doute le cas de notre modèle alsacien. Or, c'est bien notre risque de voir ce modèle se pétrifier au lieu de prendre appui sur les évolutions de la recherche.

Parmi les outils rangés dans cette boîte à outils, figurent les adaptations des situations à la politique linguistique de chacun des pays. À la suite des travaux de Laurent Gajo, de Cecilia Serra, que les auteurs nous disent comment faire fonctionner, dans les établissements scolaires, les langues en tandem et en interaction afin que les deux langues ne s'enseignent pas en parallèle mais en interaction productive. Comment faire évoluer le système alsacien d'un enseignement « bilingue » de deux monolinguisms à un système bi- et plurilingue.

Les propositions didactiques pour la DEL 2 en allemand se partagent entre l'école primaire et le collège. Or, le dispositif alsacien a un urgent besoin d'une formation initiale spécifique à l'enseignement d'une DEL2 dans les collèges et lycées. Une évolution est-elle encore possible dans ce domaine ? C'est l'appel que nous lançons aujourd'hui à nos trois didacticiens.-
Colmariensis scriptor

Nouveaux Cahiers d'Allemand

Les N.C.A. paraissent quatre fois l'an et sont édités par l'Association des Nouveaux Cahiers d'Allemand (A.N.C.A.) dont le Conseil d'Administration comprend

- MÉTRICH René, Université de Lorraine, Président
- AURIA Frédéric, ancien président de l'ADEAF, Vice-président
- FAUCHER Eugène, Université de Lorraine, Secrétaire
- MÉTRICH Régine, Trésorière
- SCHNEIDER-MIZONY Odile, Université de Strasbourg, Rédactrice en chef
- BERTRAND Yves, Université de Paris X-Nanterre
- GAUTHEROT Laure, professeure au Lycée Mathis de Schiltigheim
- GEIGER-JAILLET Anémone, Université de Strasbourg
- HERMANN Ulrich, APLV
- KAUFFER Maurice, Université de Lorraine
- MORGEN Daniel, I.P.R. honoraire
- RUDIO Yves, professeur en classe bilingue à l'Ecole des Roses à Haguenau

Pour tout ce qui concerne la rédaction, adresser la correspondance à la Rédactrice en chef, Mme SCHNEIDER-MIZONY, Département d'études allemandes de l'Université, 22 rue René Descartes, BP 80010, 67084 Strasbourg cedex. Pour l'administration, s'adresser à Mme MÉTRICH, adresse ci-après.

Les N.C.A. paraissent sous le double sigle ANCA et ADEAF en vertu d'une convention de coopération entre les deux associations, dont le texte figure page 267 du n° 1983/4.

ABONNEMENTS

- Paiement par chèque : à l'ordre des Nouveaux Cahiers d'Allemand, à envoyer à Mme R. MÉTRICH, 18, rue d'Iéna, 54630 RICHARDMÉNIL.
- Paiement par virement SEPA : IBAN : FR1420041010100101613B03181
BIC : PSSTFRPPNCY
- Abonnements 2016 :
 - Particuliers : 30 euros
 - Institutions : 45 euros
 - Tarif Etudiants (photocopie carte d'étudiant) : 20 euros
 - Prix de vente au numéro : 14 euros

ADHESION A L'ASSOCIATION

Cotisation 2016 : 5 euros

Siège Social : ATILF/ UMR 7118 CNRS – Université de Lorraine
44 Avenue de la Libération - BP 30687 - 54063 NANCY Cedex

Tous droits de production et de reproduction réservés.
© Association des Nouveaux Cahiers d'Allemand et les Auteurs.