

ISSN 0758 - 170 X

**34<sup>e</sup> année (2016)      n° 2 (juin)**

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

Nouveaux  
Cahiers  
d'Allemand

**Revue de linguistique et de didactique**  
Publiée avec le concours du

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

## SOMMAIRE

Véronique Lemoine	L'usage des <i>focus groups</i> pour étudier les dynamiques identitaires d'enseignants du primaire français et de la <i>Grundschule</i> allemande	115-125
Holger Steidele	Deutsche Pioniere in Ostasien – Was wir aus dem verschütteten Erfahrungswissen deutscher Sprachlehrer vor 100 Jahren lernen können	127-141
Paľová Mária & Zeleňáková Mariana	Construction des savoir-faire en formation initiale de traducteur et interprète	143- 151
Caroline Pernot	Petit dictionnaire permanent des « actes de langages stéréotypés » (ALS) : Microstructure de 'Das kannst du laut sagen'	153-164
Vincent Balnat & Antje Gualberto	Le choix de l'auxiliaire ( <i>sein</i> ou <i>haben</i> ) dans la formation des temps verbaux composés	165-172
Yves Bertrand	Le point sur la structure : <i>gehört + participe II</i>	173-180
Konrad Kunze & Kathrin Dräger	Der Deutsche Familiennamenatlas. Gesamtkonzept und Einzelbeispiele	181-205
Józef Wiktorowicz	Die deutschen Sprachinseln in Polen – <b>GESTERN</b> und heute	207-212

***Recensions :***

**MAZUR** Jennie (2013) *Die 'schwedische' Lösung. Eine kultursemiotisch orientierte Untersuchung der IKEA-Werbespots in Deutschland.* Königshausen und Neumann, Würzburg ISBN: 978-3-8260-4919-4, 291p. par L.Gautherot (213-215) ; **HERINGER** Hans-Jürgen (2015) *Linguistische Texttheorie. Eine Einführung.* Narr Francke Attempto Verlag Tübingen = UTB-Nr. 4471. ISBN 078-3-8252-4471-2. 228 p. par O.Schneider-Mizony (215-217) ; **MAROSSEK** Diana (2016) *Kommst du Bahnhof oder hast du Auto? – Warum wir reden, wie wir neuerdings reden* Hanser Berlin 160 p. 15,90€ par Y.Bertrand (217-218) ; **TRUCHOT** Claude (2015) *Quelles langues parle-t-on dans les entreprises en France ? Les langues au travail dans les entreprises internationales.* Délégation générale à la langue française et aux langues de France. ISBN 978-2-7089-4459-6. 180 p. Editions Privat, par O.Schneider-Mizony (218-220) ; **BROUGERE** Gilles, **KUBANEK** Angelika, **MACAIRE** Dominique, **PUTSCHE** Julia (dirs. 2015) *La Valisette franco-allemande: quelle place pour la langue et la culture de l'autre à l'école maternelle et au « Kindergarten »?* =Texte de travail n° 27. Paris - Berlin : OFAJ, par A.Geiger-Jaillet (223-225); **WITZIGMANN** Stéfani, **RYMARCZYK** Jutta (Hrsg. 2015) *Mehrsprachigkeit als Chance Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit.* Hrsg.v. Christiane Bongartz und Jutta Rymarczyk. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, 290 S., 16 s/w Abb., 11 Tab.=*Inquiries in Language Learning. Forschungen zu Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik.* Bd. 12 geb. (Hardcover) ISBN 978-3-631-65276-3 ; Preis : CHF 71.00 / €\* 62.95 / eBook ISBN 978-3-653-04389-1 ; Preis : CHF 74.80 / €\* 69.97, par A.Geiger-Jaillet (225-228)

***Annonceurs :***

Landauer Schriften zur Kommunikations- und Kulturwissenschaft (Lskk) (126) ; A nos auteurs (142) ; multiconcord (152) ; Pilotage rédactionnel de la Revue (206) ; linguistik online (229) ; Salde (230)

**Véronique Lemoine<sup>1</sup>**

Laboratoire ATILF-équipe Didactique des langues et sociolinguistique Université/Espe de Lorraine

## **L'usage des focus groups pour étudier les dynamiques identitaires d'enseignants du primaire français et de la Grundschule allemande**

### **Résumé :**

*L'article présente une méthode d'analyse des dynamiques identitaires chez des enseignants allemands et français échangeant sur les contenus culturels qu'ils déclarent enseigner. Cette réflexion didactique s'inscrit dans une approche inter-disciplinaire, avec des références internationales. Les enjeux de l'étude sont l'examen de l'apport des focus groups, de leurs avantages et limites dans la compréhension de la co-construction et de la transformation du soi dans le rapport à autrui. L'étude s'intéresse également au discours-identité dans la construction interactionnelle. Les résultats de cette étude montrent une combinatoire complexe d'identités plurielles et mobiles.*

**Mots-clés :** *focus groups, dynamiques identitaires enseignantes, discours enseignants, franco-allemand*

### **Introduction**

L'article questionne les dynamiques identitaires chez des enseignants du primaire allemand et français ainsi que les outils méthodologiques qui en permettent l'analyse. S'appuyant sur les résultats d'une étude en didactique des langues menée dans le cadre d'une recherche doctorale (Lemoine, 2014), les données proviennent de *focus groups* de professionnels de l'éducation en France et en Allemagne, de leurs enregistrements et transcriptions. L'usage de *focus groups* permet de comprendre les dynamiques des discours identitaires d'enseignants du primaire français et allemand, lorsqu'ils s'expriment sur les contenus (inter)-culturels qu'ils enseignent aux élèves. Je me focalise sur les processus discursifs qui entrent en jeu dans les échanges entre les enseignants, afin d'identifier les influences des uns sur les autres, d'observer comment certains enseignants « testent des brouillons de Soi » (Sellenet, 2015), et afin de saisir les voix multiples

---

<sup>1</sup> lemoineve@gmail.com

présentes dans les discours. Cette étude éclaire le processus d'identification professionnelle des enseignants, en contexte situé, dans une approche comparatiste.

Le propos s'organise en trois parties. Après un exposé de l'origine du questionnement, la seconde partie réfléchit sur l'intérêt et les limites de l'usage des *focus groups* pour comprendre les dynamiques identitaires d'enseignants parlant de pratiques interculturelles en classe. La troisième partie présente à la discussion des résultats sous forme de « lignes de force, de points de rupture et d'éléments de contradictions et/ou de convergences » dans les constructions identitaires professionnelles (Lemoine, 2014 : 274-276).

## **1. L'origine du questionnement**

L'omniprésence du terme « identités », tant dans la recherche que dans la société, rend sa définition complexe et parfois paradoxale (conception figée *versus* « liquide », Bauman, 2010). L'usage même du mot est parfois remis en question (Brubaker, 2001). Au-delà de ces constats problématiques, de nombreux chercheurs en sciences humaines partagent cependant des idées consensuelles sur l'identité, en tant que construction complexe, située, en opposition à une conception essentialiste (Duschene, 2015). Par identité, j'entends *ce quelque chose* d'intimement dynamique, qui porte sur la transformation du rapport à soi, de ses représentations, du rapport aux autres, qui est constituée d'une « foule d'éléments » qui fait « que je ne suis identique à aucune autre personne » (Maalouf, 1998 : 16).

Cet article pose la question de la manière dont les enseignants évoquent, les uns sous l'influence des autres, leurs idées, leurs raisonnements, leurs représentations sur le soi et l'autre, quand ils expriment les contenus culturels qu'ils enseignent en classe. Cela mène à la question du *comment* analyser les identités en mouvement, en adéquation avec le positionnement théorique retenu pour définir la notion. Les représentations des enseignants dans les échanges ont des aspects changeants, pour lesquels les *focus groups* révèlent « les inconsistances et les (dis)-continuités autour d'un thème » (Dervin, 2011 : 69), et mettent au jour les identités multifacettes des professionnels qui se reconfigurent dans les interactions. La forme interactive, les influences réciproques mettent en lumière l'aspect insaisissable et fuyant de l'identité à envisager comme un processus plutôt que comme un facteur prédéfini (Bauman, 2010 : 10, 25). Certains enseignants se construisent une identité d'experts face à la langue qu'ils enseignent, en marquant par exemple une frontière avec les autres enseignants jugés comme non experts, ou en tant que natifs/non natifs quand il s'agit de faire de « l'enseignable interculturel » (Lemoine, 2012). Ces interactions développent un

compromis flottant entre une identité définie par soi et une identité définie par les autres.

La démarche se veut critique sur une thématique dans l'air du temps (l'identité) et sur un moyen d'analyse qui pourrait apparaître idéologique (le *focus group*). C'est pourquoi, si l'article explore l'usage des *focus groups* pour comprendre la (re)-construction identitaire des enseignants, il indique également les limites ou les problèmes posés par son usage.

## **2. L'usage des *focus groups* pour comprendre les dynamiques identitaires**

### **2.1 Définition du terme « identités » dans cette étude**

L'identité en devenir dont il est question dans cette étude est un processus plutôt qu'un élément prédefini qui dépend des conditions locales du contexte interactionnel (Benwell et Stokoe, 2006 : 18). Les participants aux *focus groups* vont valoriser certains aspects de leur identité dans leur rapport à l'autre, en minimiser d'autres, voire développer de nouvelles facettes identitaires qui se construisent au fil des échanges. Cela conforte l'idée de Benwell et Stokoe (*ibid.*), qui rappellent que : « People may present themselves differently in different contexts » (p. 3). Il est donc pertinent de construire une méthodologie de recherche qui mette en évidence les transformations identitaires dans la relation à autrui, par l'expérience et de manière située ; les hésitations, les négociations, les fossilisations, les influences acceptées ou rejetées, amènent la personne à se (re)-définir.

### **2.2 L'apport des *focus groups***

Le *focus group* est utilisé en tant qu'outillage comparatiste pour élucider les dynamiques dans les transformations identitaires des enseignants en interaction. Cette technique, employable dans une multitude de contextes, en croisement avec d'autres techniques, peut également être centrale dans une recherche.

Tout d'abord, « L'entretien de groupe est utilisé en éducation et en formation lorsqu'on souhaite construire [...] un projet commun par la confrontation des membres d'une organisation à un problème complexe » (Van der Maren, 2010 : 130). Est étudiée ici la façon dont les enseignants font de l'*enseignable interculturel* avec les injonctions officielles et leurs propres conceptions, et l'entretien en groupe leur permet de s'exprimer à partir d'une situation nommée dilemme.

La consigne donnée aux enseignants était d'échanger sur les contenus (inter)-culturels qu'ils présentaient en classe pour préparer les élèves de primaire à aller à l'étranger pendant environ une heure par groupe. Ainsi les données captées amènent le chercheur à analyser « la manière dont chaque membre d'un groupe peut contribuer à la discussion et produire un discours qui suscite ou non l'adhésion des autres membres » (Salazar-Orvig & Grossen, 2004 : 268).

Un premier avantage est l'obtention d'une densité de données authentiques et dynamiques, à l'inverse de données recueillies par questionnaires qui « demeurent souvent trop statiques, voire monologiques » (Dervin, 2011 : 69). Le second avantage est la cohérence entre les aspects théoriques retenus pour la définition de l'identité et la méthode proposée. L'équilibre dans les affirmations, dans les motivations est momentané. Le troisième avantage est l'usage de l'analyse du discours basée sur les théories de l'énonciation et le dialogisme (avec indices pris dans les discours produits dans les *focus groups*), qui observe la manière dont les participants font référence à des personnes, notamment absentes et comment ces voix entrent en scène, avec les contradictions et les évolutions des points de vue.

Ainsi, les *focus groups* « peuvent nous donner accès à la formation et aux transformations des représentations sociales, des croyances, des connaissances et des idéologies [...] » (Markova, 2004 : 235-236).

### **2.3 Les limites des *focus groups***

Dans les *focus groups*, l'enregistrement des échanges, les contacts avec les participants avant, pendant et après la rencontre, la transcription des données et leur exploitation sont délicats aussi bien qu'importants. Le travail qui précède les *focus groups* demande une longue préparation, notamment dans les prises de contact qui nécessitent un positionnement éthique clair : volontariat, anonymat, visée de l'étude, principe du donnant-donnant, respect du silence lors des sessions de *focus groups*.

De nombreux auteurs qualifient le rôle de l'animateur d'un *focus group*, à savoir le chercheur, de « crucial » (Kalampalikis, Kitzinger & Markova, 2004 : 241). Ils mettent le chercheur en garde contre la tentation de vouloir « objectiver les captées<sup>2</sup> », car quoi qu'il fasse, son discours est omniprésent même si ses interventions sont réduites. C'est pourquoi « la prise en main de la régulation des échanges par un des participants, ou par plusieurs successivement [...] permet

---

<sup>2</sup> Données recueillies lors de la discussion.

au chercheur de réaliser son rôle d'observateur et d'enregistreur des interactions autant verbales que non verbales » (Van der Maren, 2010 : 134).

### **3. Résultats**

#### **3.1 Méthodologie**

##### *3.1.1 Les participants*

L'article analyse 4 groupes d'enseignants du primaire allemand (*Grundschule*) et français rassemblés en des lieux distincts pour échanger sur les pratiques (inter)culturelles en classe. Deux *focus groups* de 8 et 12 enseignants ont eu lieu dans l'Académie de Lille (Bailleul et Grande-Synthe), un groupe de 4 enseignantes dans le *Land Nord-Rhein Wesfalen (Duisburg)*, et un autre de 5 enseignants dans le *Land Hessen (Frankfurt-am-Main)*. Dans le cadre de ma situation professionnelle d'alors, j'avais accès aux dates de formations enseignantes qui se déroulaient dans le département du Nord de l'Académie de Lille. Après avoir obtenu les accords hiérarchiques, ceux des enseignants en formation et de la formatrice, je me suis intégrée dans des formations existantes pour organiser les deux *focus groups* français. Le regroupement d'enseignants allemands a été un travail plus délicat, car ma connaissance du terrain allemand était plus diffuse. Mon ancrage professionnel de l'époque m'a permis d'être appuyée par le *Deutsch-Französisches Jugendwerk (DFJW)* de Berlin, organisation internationale au service de la coopération franco-allemande, pour contacter des enseignants allemands.

##### *3.1.2 La capture des données et la transcription des captées*

J'ai enregistré moi-même les quatre *focus groups*, français et allemands tout en m'adaptant aux obstacles d'une langue étrangère. Lors des sessions, j'ai choisi de récupérer les données sous trois formes complémentaires, deux formes techniques et une forme manuelle. Les échanges ont été enregistrés avec un enregistreur audio et les rencontres filmées avec un caméscope de type familial. En parallèle, j'ai pris des notes tout au long des discussions. Ce choix est justifié par le souhait de capturer le plus de données possibles, verbales ou non verbales, et de rendre compte le plus précisément possible de la richesse des interactions générées par le *focus group*. Mon exigence de la qualité d'enregistrement s'est prioritairement axée sur l'audio dans la mesure où mes analyses concernaient les discours des enseignants.

Transcrire le discours a été une première prise de distance par rapport au discours oral dont les références se comprennent en situation et auquel l'écrit doit donc ajouter des précisions. Transcrire nécessite la vigilance sur les données supplémentaires à introduire, afin que le discours soit correctement contextualisé, ni trop, ni trop peu. J'ai pris une option particulière pour présenter les énoncés sur lesquels je me suis appuyée pour analyser les discours des enseignants et m'en explique par un exemple. À l'écoute de l'enregistrement d'un *focus group* d'enseignants français, j'entends (transcription brute) :

*Ce s'rait pas conc'vable de, de leur faire écouter le commentaire en anglais donc le commentaire est fait en français et pis après euh donc on peut s'balader dans, dans la ville euh, moi c'que j'avais d'jà fait c'est donner un questionnaire euh aux enfants*

Le rendu des variations dans la prononciation est incomplet, et fait s'interroger sur la notion de fidélité dans les transcriptions : « À quoi être fidèle ? L'établissement d'un texte oral qui rende compte de l'énoncé dans tous ses états est-il possible ? » (Pallaud, 2003 : 63). Je me suis ralliée à des transcriptions minimales, à savoir une « transcription orthographique qui priviliege le rétablissement des phonèmes et de la syntaxe, ce qui entraîne une infidélité au niveau de la prononciation » (Pallaud, 2003 : 63), mais est plus confortable pour le lecteur. L'extrait ci-dessus devient alors :

*Ce ne serait pas concevable de leur faire écouter le commentaire en anglais donc le commentaire est fait en français et puis après on peut se balader dans la ville. Moi ce que j'avais déjà fait c'est donner un questionnaire aux enfants*

### 3.1.3 L'analyse des discours

Après la transcription a eu lieu le regroupement des idées-phares en fonction de la thématique. Je n'ai pas conçu de grille avec des catégories *a priori*, car établir une grille aurait supposé que tout évènement dans les discussions aurait dû trouver sa place dans la grille. Cette approche m'aurait placée dans « une logique d'intégration – à la fois de classification et de spécification – et non pas de découverte » (Jullien, 2012 : 29). Or l'une des caractéristiques des discours co-construits en est justement l'aspect mouvant et incertain. Le codage des évènements ne s'arrête pas à cet aspect de mise en perspective d'interactions en fonction des questions et de la thématique de départ. En effet :

L'analyse [...] doit se fonder sur l'interaction entre les participants. [...] Il ne faut pas seulement coder des thèmes mais, aussi, certaines formes d'énoncés comme les anecdotes, les plaisanteries, les métaphores et les métonymies. Il faut également s'intéresser aux types d'interaction, aux questions, aux façons de souscrire à l'opinion d'autrui, à la censure, aux changements d'avis (Kalampalikis, Kitzinger & Markova, 2004 : 242).

Ceci engendre une lecture approfondie des transcriptions, avec des prismes d'observation variés et des recherches d'indices dans les discours enseignants, en s'appuyant sur les théories de l'énonciation et du dialogisme. Par les analyses du discours, il est possible « d'observer comment s'effectuent des négociations de différences et comment un consensus peut être construit ou non » (Jovchelovitch, 2004 : 247). Cette manière de procéder a dégagé quatre croyances au sujet des contenus culturels que les professeurs déclarent enseigner :

- croyance 1 : enseigner la culture de l'Autre permet de mieux le rencontrer ;
- croyance 2 : enseigner des contenus culturels par le différentialisme aide à mieux rencontrer l'Autre ;
- croyance 3 : pour enseigner des contenus culturels, il faut pouvoir dire : « Moi, j'ai vu, j'y étais » ;
- croyance 4 : préparer un cadre d'activités agréables pour une rencontre d'élèves de deux groupes nationaux améliore le rapport à l'Autre.

Ces croyances documentent les identités professionnelles mouvantes, autour d'un sujet spécifique, dans un contexte particulier, dont je communique à présent quelques résultats sous forme synthétique.

### **3.2 Une combinatoire complexe d'identités en mouvement**

Je m'inscris dans une logique qui montre des variations franco-allemandes plutôt que des différences, c'est-à-dire que j'exclus la production de modèles ou de catégories qui figeraient l'évolution des identités professionnelles des enseignants interrogés sur les contenus culturels dits enseignés. La catégorisation, et plus encore la dichotomie France-Allemagne, enfermeraient les enseignants dans ce qu'Abdallah Pretceille appelle des « identités-prisons », au lieu de tenir compte des dynamiques qui ont traversé les échanges et influencé les identités.

#### *3.2.1 Des lignes de force*

Les différents *focus groups* manifestent des « évidences partagées [...] questionnables, fragiles » (Delamotte-Legrand, 1997 : 9), comme la pertinence d'enseigner des contenus culturels typiques figés. Ces contenus sont une dimension omniprésente dans chaque groupe franco-allemand, dont les enseignants mentionnent par exemple l'intérêt d'enseigner ce que « l'Autre » mange, souvent posé comme différent de ce que « nous mangeons ». La thématique de la nourriture apparaît fréquemment dans les discours français comme allemands, représentant l'enseignement de savoirs sur la culture de l'autre posée comme figée.

Chaque *focus group* exprime également le souhait de voir les élèves se développer à travers la connaissance de la culture de l’Autre pour mieux aller dans son pays, ou le rencontrer. Les enseignants ont une approche commune du « comment faire » : enseigner la culture de l’Autre afin de réduire les stéréotypes, les peurs des élèves et les situations inconfortables. En même temps, les discours des enseignants français portent à penser qu’on amène « l’élève à se comporter en touriste, en consommateur de la culture étrangère [...] » (Byram, 1992 : 91).

### 3.2.2 Des points de rupture

D’autre part émergent des points de rupture saillants dans les discours des enseignants d’un *focus group* allemand de *Frankfurt-am-Main* par rapport à ceux des enseignants des autres *focus groups*. Ils témoignent d’une organisation rôdée dans l’échange, d’un lien fort avec les parents et l’équipe française partenaire. Ils n’expriment pas de peur de l’étranger, mais une lassitude à refaire toujours les mêmes visites et activités d’année en année. Ce sont les seuls à questionner la notion d’identité plurielle.

Un *focus group* français présente également une rupture forte avec les autres groupes d’enseignants, en posant l’Autre comme sujet dont on doit se méfier. Ils insistent de façon explicite sur l’enseignement en classe de phrases-clés qui tendraient à minimiser les problèmes linguistiques pour communiquer au moment où les élèves sont dans le pays étranger, notamment pour faire du shopping. Cette approche caractéristique de la *Landeskunde* définie par Buttjes (1981 : 10-29 & 285-288) a une orientation pragmatique-communicative, qui « mène à une vision touristique » (Byram, 1992 : 87).

Enfin, la notion de stéréotypes se différencie suivant les positionnements des enseignants du groupe de *Frankfurt-am-Main* et d’un groupe des Flandres françaises. D’un côté, les stéréotypes sont déclarés comme *quasi* inexistant chez les élèves, et les enseignants allemands ne proposent pas de travail spécifique en classe sur les stéréotypes, d’autant plus que de nombreux enfants seraient déjà allés en France. Ils expliquent qu’il existe plutôt entre les enfants français et allemands des thématiques partagées, comme le football et les stars de la chanson (éléments linguistiques **en gras** dans l’extrait ci-dessous). Un enseignant allemand échange ainsi avec ses collègues :

*Extrait du focus group de Frankfurt-am-Main*

*Enseignant allemand: Also einige Kinder waren schon in Frankreich durch den Urlaub ... Deswegen, also ich kann es mich jetzt, also ich kann mich jetzt nicht erinnern, uns ein bisschen exp... eum deutlich zu sein: Die denken nicht an Baguette, Beret...*

*Collègue allemande 1: Nee, die haben...*

*Enseignant allemand : Und eine Gauloise und so etwas, so so klassische Cliches glaub' ich sind nicht verbreitet. Eum, was die Kinder immer sagen oder erzählen sind oft /solche Bereiche wie, wie du schon genannt hast: wie, zum Beispiel, aus dem Bereich Fußball dann kennen sie, euh wie heißt, er eh **Zinedane euh Zidane**...*

*Collègue allemande 2: Zidane ja*

*Enseignant allemand : Ja **Fußballspieler** oder sie kennen einen **Sänger** so etwas*

*Collègue allemande 1 : Ja, genau*

*Enseignant allemand : Und damit: das ist für sie Frankreich*

De l'autre côté, dans un *focus group* français, les stéréotypes sont dits proéminents et ancrés dans l'histoire franco-allemande. Noiriel constate que l'histoire « charri[e] un nombre incalculable de représentations, d'impressions, de souvenirs et d'interprétations » (Noiriel, 2007 : 25). Une enseignante française explique que le mot Allemagne/allemand est associé à la guerre, en disant :

*L'allemand c'est considéré comme ceux qui ont fait la guerre et machin bidule ... mais la guerre, la seconde enfin je crois qu'on peut pas aller plus loin dans l'horreur que ce qui a été fait dans la seconde guerre mondiale, il reste un...c'est lourd, c'est un passif.* (Extrait du focus group de Bailleul)

Ou une autre enseignante française dit s'attaquer aux préjugés et semble les remplacer par d'autres : les objets de consommation dits typiquement allemands. Elle croit chasser certains stéréotypes, mais en alimente d'autres. Des préjugés s'érigent à l'encontre de l'Autre, ce qui révèle une certaine vision de l'identité de l'Autre comme catégorie fixe, mais aussi du Soi qui se pose *versus* l'Autre.

### *3.2.3 Des éléments de tensions*

Si l'hétérogénéité et l'instabilité des discours illustrent la richesse des réflexions des enseignants des quatre *focus groups* concernant l'(inter)-culturel qu'ils déclarent enseigner, elles mettent aussi en évidence la tension entre l'enseignement de contenus culturels figés et leur remise en question. Malgré une tendance notable à enseigner des connaissances figées sur la culture de l'autre, des questionnements s'inscrivent de façon explicite dans les discours co-construits des enseignants. Ils peuvent être décrits sous trois aspects principaux :

- le questionnement de la pertinence à enseigner certains savoirs culturels au regard des expériences extrascolaires des enfants et de leurs connaissances déjà-là :

*Enseignant allemand : Manchmal kommen so Sachen mit dem Essen ... die [les Français] essen anders, **das wissen sie [les élèves] schon.** Oder sie haben Sachen gesehen, also ich*

*kann mich erinnern, manchmal bringen sie auch was mit. Unser Supermarkt Aldi hat alle halbes Jahr so eine französische Woche. Das erzählen sie manchmal.*

*Collègue allemande : Ja, so eine Crêpe oder so was dann. Das wissen sie schon.*

- la question de l'individu pluriel et la remise en question de l'individuation soulignée par les Allemands ;
- l'exaspération, exprimée par les groupes français, que suscitent des savoirs culturels récurrents. Une enseignante de Gravelines dénonce les « *carcans culturels* » : « *Big Ben, stop !* », tandis qu'une enseignante de Bailleul est irritée par ce qui est véhiculée dans le matériel pédagogique en langues au sujet de Noël :

*Cette année on a regardé un DVD sur Noël et le repas de Noël ... c'est une CATASTROPHE. J'ai dit aux élèves, écoutez, ils ont montré Noël comme ça, mais ÇA N'A RIEN À VOIR ! (Caractères en majuscules au moment où l'enseignante crie)*

Ces questionnements montrent que la construction identitaire se co-construit dans une oscillation entre des positionnements figés et des réflexions qui les contredisent.

## Conclusion

Les positionnements théorique et méthodologique communiqués, ainsi que les résultats présentés, témoignent d'une double complexité. D'une part, le chercheur se doit de construire une méthodologie en cohérence avec ce cadre. L'article visait à présenter l'usage des *focus groups* comme moyen pertinent pour examiner les discours de manière souple et reconstruire les (re)-positionnements identitaires des enseignants en contexte spécifique. D'autre part, les identités des enseignants se (co)-construisent dans un continuum entre des positionnements divergents, mais non contradictoires ; un élément supplémentaire de complexité est la porosité des frontières entre les divers positionnements. Toutes ces dimensions participent du questionnement identitaire et de l'influence de l'autre, présent ou absent, sur la transformation de la personne et des méthodologies à mettre en œuvre pour les comprendre.

## Références bibliographiques

- ABDALLAH PRETCEILLE, M. (2011) « De l'interculturel à un humanisme du divers ». In : *Éducation permanente*, 186, 17-20.  
BAUMAN, Z. (2010) *Identité*. Paris : L'Herne.

- BENWELL, B., & STOKOE, E. (2006) *Discourse and identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- BRUBAKER, R. (2001) « Au-delà de l'identité ». In : *Actes de la recherche en sciences sociales*, 139, 66-85.
- BUTTJES, D. (1981) *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- BYRAM, M. (1992) *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (1997) « Langage, socialisation et constitution de la personne ». In Delamotte, R., François, F. & Porcher, L. (dir.). *Langage, éthique, éducation. Perspectives croisées*. Publications de l'Université de Rouen, 65-115.
- DERVIN, F. (2011) *Les identités des couples interculturels. En finir vraiment avec la culture*. Paris : L'Harmattan.
- DUSCHENE, S. (2015) « L'entretien collectif comme méthode expérimentale d'objectivation de l'identification nationale ». In : Dervin, F. (dir.). *Analyser l'identité. L'apport des focus groups*. Paris : L'Harmattan, 15-42.
- JOVCHELOVITCH, S. (2004) « Contextualiser les focus groups : comprendre les groupes et les cultures dans la recherche sur les représentations », in : *Bulletin de psychologie* 57(3), 245-252.
- JULLIEN, F. (2012). *L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la Chaire sur l'altérité*. Paris : éditions Galilée.
- KALAMPALIKIS, N., KITZINGER, J., & MARKOVA, I. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? In : *Bulletin de psychologie* 57(3), 237-243.
- LEMOINE, V. (2014) *Diversités franco-allemandes : pratiques interculturelles et autonomisantes en didactique des langues étrangères*. Thèse de doctorat, université de Lille 3, Charles de Gaulle.
- LEMOINE, V. (2012) « Le rapport à l'interculturalité : pratiques déclarées d'enseignants de l'école élémentaire en enseignement d'une langue étrangère ». In : *Actes du colloque doctoral international de l'éducation et de la formation*. CREN, 175-189.
- MAALOUF, A. (1998) *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- MARKOVA, I. (2004). Langage et communication en psychologie sociale : dialoguer dans les focus groups. In : *Bulletin de psychologie* tome 57(3), 231-236.
- NOIRIEL, G. (2007) *Racisme : la responsabilité des élites*. Paris : textuel.
- PALLAUD, B. (2003) « Splendeurs et misères de la transcription ». In : *Cliniques méditerranéennes*, 68(2), 56-73.
- SALAZAR-ORVIG, A., & GROSSEN, M. (2004) « Représentations sociales et analyse de discours produit dans les focus groups : un point de vue dialogique » In : *Bulletin de psychologie*, 57(3), 263-272.
- SELLNET, C. (2015) « Les groupes de soutien à la parentalité : une scène pour tester les brouillons de Soi et faire entendre une demande de reconnaissance ». In Dervin, F. (dir.). *Analyser l'identité. L'apport des focus groups*. Paris : L'Harmattan, 73-98.
- Van Der MAREN, J. M. (2010) « La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité». In : *Recherches qualitatives*, 29(1), 129-139.

**LANDAUER SCHRIFTEN**  
**ZUR KOMMUNIKATIONS- UND KULTURWISSENSCHAFT (LSKK)**

**Ewa Drewnowska-Vargáné (2015):  
Pressediskurse im Kontrast  
Paralleltextanalysen zum Deutschen, Polnischen und Ungarischen  
Landau: VEP (= LSKK 22), 624 S., 34,90 €**



Die Monographie befasst sich mit einem internationalen und interlingualen Pressediskurs, dessen überwiegender Teil ein bestimmtes politisches Ereignis behandelt, den Kosovo-Krieg. Das Analysekorpus setzt sich aus rund 400 Textexemplaren zu Leserbriefen, harten Nachrichten, Kommentaren und Interviews zusammen. Alle Texte sind deutsch-, polnisch-, und ungarischsprachigen Presseorganen entnommen. Das übergreifende Ziel besteht darin, kommunikationskulturelle Tendenzen herauszuarbeiten, und zwar aus textsortenspezifischer und aus textsortenübergreifender Perspektive. Grundlage sind Befunde aus Paralleltextanalysen. Um das angestrebte Ziel zu erreichen, wird die kontrastive Textologie mit der sprach- und kulturvergleichenden linguistischen Diskursanalyse verknüpft. Die Untersuchungsergebnisse sind sowohl für die Ethno-, Textsorten- und Diskurslinguistik relevant.

**Aus dem Inhalt:**

- I. Forschungsdesign: Kontrastive Textologie und Untersuchungsziele  
Grundlagen • Kontrastive Textologie und Untersuchungsziele • Linguistische Diskursanalyse • Zur Spezifik der drei journalistischen Diskursgemeinschaften • Zum Kosovo-Krieg als Schwerpunkt des analysierten Diskurses • Fragestellungen und Hypothesenbildung • Untersuchungsmethode • Kategorien der Paralleltextanalyse
- II. Paralleltextanalysen – textsortenspezifische Vergleichsperspektive  
Leserbriefe • Harte Nachrichten • Interviews • Kommentare
- III. Paralleltextanalysen – textsortenübergreifende Vergleichsperspektive  
Relevanz der Befunde aus textsortenübergreifender Vergleichsperspektive • Metakommunikative Äußerungen • Argumentative Topoi • Metaphern
- IV. Zusammenfassung  
Grundlage, Ziel, Methodologie und Hypothesen der Untersuchung im Lichte der Ergebnisse • Textsortenprototypen der drei Diskursgemeinschaften • Allgemeine kommunikativ-pragmatische Gestaltungstendenzen • Kosovo-Krieg und journalistische Berichterstattung • Ausblick

## Deutsche Pioniere in Ostasien

Was wir aus dem verschütteten Erfahrungswissen deutscher Sprachlehrer  
vor 100 Jahren lernen können

### 1 Einleitung

Es mag zunächst befremdlich klingen, danach zu fragen, was wir Deutschlehrer<sup>1</sup> heutzutage aus den Erfahrungen der Deutschlehrer, die vor über einhundert Jahren an ostasiatischen Schulen gearbeitet haben, lernen können, sind doch die Umstände und die historischen Kontexte andere und wähnen wir Heutigen uns doch in einem fortgeschrittenen Stadium einer langen Kette kultureller, wirtschaftlicher und technischer Progression. Im vorliegenden Beitrag soll der vermeintlichen Überlegenheit der heutigen – an ostasiatischen Schulen oder Universitäten tätigen – Deutschlehrergeneration gegenüber früheren Generationen entgegengetreten werden. Am Beispiel der Beiträge, die deutsche Lehrer zwischen 1910 und 1914 in der *Ostasiatischen Lehrerzeitung*<sup>2</sup>, die im besagten Zeitraum in Shanghai<sup>3</sup> erschienen ist, verfasst haben, soll verdeutlicht werden, dass im Zielsprachenfernen Deutschvermittlungsdiskurs nicht nur bis heute – zum Beispiel in Korea oder Taiwan – aktuell gebliebene Themen behandelt oder vorweggenommen wurden, sondern darüber hinaus Aspekte, die heutzutage vollkommen vergessen zu sein scheinen, obwohl sie nicht minder relevant auch für unsere Tage sind, die, wie gesagt, so entwickelt zu sein scheinen. Einerseits nämlich werden in der *Ostasiatischen Lehrerzeitung* methodische und didaktische Überlegungen angestellt, die auch im Jahr 2016 sinnvoll anzustellen wären, andererseits befassen sich die damaligen Lehrer mit der heutzutage am stärksten vernachlässigten Größe des DaF-Unterrichts überhaupt: mit dem Sprachlehrer selbst, in Bezug auf die Schüler, in Bezug auf das Kollegium, in Bezug auf den

---

<sup>1</sup> Mit den maskulinen Formen wird selbstverständlich auch auf Frauen referiert, sofern nicht von den Lehrern vor 100 Jahren die Rede ist; denn bei allen Autoren, die hier aus der *Ostasiatischen Lehrerzeitung* zitiert werden, handelt es sich ausschließlich um Männer, die für Männer schreiben.

<sup>2</sup> Die vom Verlag C. Fink herausgegebene Zeitschrift trug zu Beginn den Untertitel „Organ zur Förderung des deutschen Unterrichts in Ostasien“, der ab dem dritten Heft des dritten Jahrgangs umbenannt wurde in „Vierteljahrsschrift der deutschen Lehrerschaft in Ostasien“. Dem Verfasser liegen 14 Ausgaben dieser viermal jährlich erschienenen Zeitschrift vor. Fundort: Bibliothek Cassianeum Donauwörth. Die erste Ausgabe nennt als Wirkungskreis explizit China, Japan und Korea, allerdings fiel Korea aufgrund der Annexion durch Japan im August 1910 als eigenständiger Staat heraus, dazu Steidele (2016: 113, FN 218).

<sup>3</sup> Ab dem 2. Heft des 4. Jahrgangs wird *Schanghai* geschrieben.

institutionellen Rahmen und in Bezug auf die jeweilige Gastgesellschaft. Die Reflexionen über seine eigene Stellung und Bedeutung in und außerhalb des Unterrichts muss in der Gegenwart als dermaßen ignoriert angesehen werden, dass eine so intensive Behandlung gerade dieses Aspekts vor über hundert Jahren auf den ersten Blick erstaunt. Auf den zweiten Blick überrascht eine starke Fokussierung auf den Lehrer und seine Stellung im Gesamtgefüge aber keineswegs; denn geht man beispielsweise von einem ‚interkulturellen Paradigma‘ aus, demzufolge der Fremdsprachenunterricht zum Aufbau einer ‚interkulturellen Kompetenz‘ beizutragen habe, kommt man nicht umhin, die Lehrerseite in einer Lerngemeinschaft aus Lernenden und Lehrenden näher zu betrachten und die abwesende Betrachtung derselben in der Literatur heutzutage überraschend zu finden.<sup>1</sup>

Im Folgenden wird an ausgewählten Beiträgen der *Ostasiatischen Lehrerzeitung* aufgezeigt, mit welchen – noch heute – relevanten Aspekten des Deutschunterrichts sich die damaligen Deutschlehrer beschäftigt haben (Kap.2) und welche Diskussionen um die Rolle des Lehrers stattfanden, aber kaum mehr stattfinden (Kap.3). Abschließend soll am Beispiel Koreas und Taiwans kurz skizziert werden, inwiefern auch der heute in Ostasien tätige Deutschlehrer von den Diskussionen der vergessenen Lehrergeneration lernen könnte (Kap.4).

## 2 Der Deutschunterricht in Ostasien zwischen 1910 und 1914

### 2.1 Das Problem fehlender oder inadäquater Lehrwerke

Wenig verwunderlich ist, dass den deutschen Lehrern an chinesischen und japanischen Schulen zu Anfang des 20. Jahrhunderts die unzureichenden Lehrmittel zu schaffen machten; dies betrifft alle Fächer, die die deutschen Lehrer unterrichteten, nicht nur das Fach Deutsch. Wenig verwunderlich ist dieser Umstand deshalb, weil die Bildungsinstitutionen, seien es nun Schulen oder Universitäten, entweder Neugründungen darstellten oder weil es sich um neue Fächer handelte, die erstmals eingerichtet wurden. So wurde in Bezug auf das Fach Deutsch beklagt, dass ein adäquates und „systematisches Lehrbuch“ fehle, das den „hiesigen Bedingungen und Verhältnissen scharf angepasst“ (Schmidt, 1911:13) sein müsse. Dass der Unterrichtsstoff auf die zielsprachenfernen Lerner und ihre spezifischen Bedürfnisse ausgerichtet werden sollte, ist den damaligen Deutschlehrern ebenso bewusst wie die Tatsache, dass deutsche Lehrwerke für den zielsprachenfernen Markt oftmals ungeeignet sind (vgl. Cordes, 1914: 41). Daneben besteht auch die Meinung, dass es sehr stark darauf ankomme, was ein Lehrer

<sup>1</sup> Dazu vgl. ausführlich jüngst Steidele (2016: 19-25); eine Einbettung der Beiträge der *Ostasiatischen Lehrerzeitung* in eine angemessene DaF-Konzeption für Korea und Taiwan findet sich in Steidele (2016: 113-127).

aus einem Buch mache (vgl. Alberti, 1911: 14); zuweilen wird hervorgehoben, dass ein vorgescriebenes Lehrbuch der Willkür des Lehrers heilsame Grenzen setze, vgl. Lucht (1911: 9). Die Frage nach einem angemessenen Lehrbuch bzw. nach regional ausgerichteten DaF-Lehrmaterialien steht auch heutzutage auf vielen Konferenzen in Ostasien auf der Tagesordnung, ohne dass Einigkeit darin erzielt werden könnte, wie ein solches angemessenes Lehrwerk auszusehen hätte. Interessant ist nun die Motivation der damaligen Deutschlehrer auf der 2. *Konferenz deutscher Lehrer an chinesischen Schulen* (1912) dafür, ein Lesebuch mit grammatischen Übungen und syntaktischen Regeln zu konzipieren, dessen Texte „mustergültig“ (Lessing/Jäncchen, 1912: 10) sein sollten, weil eine Verbindung zur Lehrersituation im Gastland hergestellt wird: Da nämlich die Deutschlehrer in aller Regel nur befristet angestellt seien, weil man „aus Spar- samkeitsrücksichten nur jüngere, unverheiratete Leute hier draussen wünscht“ (Wilhelm, 1911: 24), könnten individuelle Pläne, neue Lehrmittel zu entwerfen, oftmals nicht umgesetzt werden.

Damit ist ein zentraler Aspekt benannt, der den Lebens- und Arbeitsrahmen der deutschen Lehrer betrifft und der im Folgenden immer wieder angesprochen wird. Damals war und heute ist immer noch festzustellen, dass der Verbleib der deutschen Lehrer im ostasiatischen Gastland oftmals nur von kurzer Dauer ist; freilich bestehen regionale Unterschiede. Während beispielsweise in Taiwan die wenigen Positionen an germanistischen Abteilungen eher längerfristig besetzt zu sein scheinen, ist in Korea eine weitaus größere Fluktuation zu beobachten. Im Gegensatz zu den Deutschlehrern vor hundert Jahren wird dies heutzutage aber dort (nämlich z.B. Korea), wo ein Fluktuationsproblem offensichtlich besteht, gar nicht thematisiert.

## 2.2 Der Streit um die richtige Methodik

Wie im Falle der Auseinandersetzung mit dem fehlenden ausgangskulturell adäquaten Lehrbuch betrifft die Frage nach der angemessenen Lehrmethode auch die zeitlich befristete Stellung des deutschen Lehrers im Gastland. Bei dieser Diskussion vermischen sich in der *Ostasiatischen Lehrerzeitung* mehrere Aspekte miteinander. Auf der einen Seite steht die Frage, inwieweit ein Lehrbuch die Muttersprache der Lerner einbeziehen soll, auf der anderen Seite die Frage, über welche Sprachkompetenz der deutsche Muttersprachler in Bezug auf die Muttersprache der Lerner verfügen soll, um angemessen unterrichten zu können. Insbesondere der zweite Punkt sorgt für eine umfangreiche Diskussion. Während die einen dafür plädieren, die „ausschliessliche Verwendung der zu erlernenden Fremdsprache im Unterricht“ ebenso wie die „möglichste Ausschliessung der Muttersprache des Schülers [...] für unsere chinesischen Verhältnisse zu mässigen“ (Schmidt, 1911: 15), verweisen andere darauf, dass die damals favorisierte

,Berlitz-Methode‘, derzufolge eine explizite Grammatikvermittlung zu vermeiden sei und der Unterricht konsequent einsprachig in der Zielsprache zu erfolgen habe, für zielsprachenferne Schüler geradezu prädestiniert sei, da bei Chinesen das deutsche Wort gleichsam auf „jungfräulichen Boden“ falle; die beiden Sprachen Deutsch und Chinesisch seien so grundverschieden, dass „ein Anlegen des eigenen Sprachgefühls von Seiten der Schüler an die zu erlernende Sprache von vornherein ausgeschaltet ist“ (Wiethoff, 1910: 4). Da der Lerner also unvorbelastet wie ein Kind die neue Sprache aufnehmen könne, sei die einsprachige und grammatikentlastete Methode für Chinesen geeigneter als beispielsweise für europäische Lerner, denen die „Feinheiten der deutschen Sprache“ (Wiethoff, 1910: 4) aufgrund der Nähe zur eigenen Muttersprache größere Schwierigkeiten bereiteten als den Chinesen.<sup>1</sup> Die Mehrzahl der damaligen Deutschlehrer scheint jedoch dieser Vorgehensweise eher skeptisch gegenübergestanden zu haben, denn auf der bereits erwähnten Lehrerkonferenz im Jahre 1912 wird festgehalten: „Die Konferenz hält es besonders für erforderlich, dass die Lehrer, die den Anfangsunterricht erteilen, chinesisch können“ (Lessing/Jäncchen, 1912: 7).

Ein mindestens einjähriges Chinesischstudium sei bereits vor Amtsantritt in China notwendig (vgl. Lessing/Jäncchen, 1912: 8). Zu einer solchen sprachlichen Vorbereitung, deren zeitlicher Rahmen realistisch zu nennen ist, ist es freilich bis zum Ersten Weltkrieg nicht mehr gekommen, und zu späteren Zeiten bestand keine Notwendigkeit mehr dazu, da deutsche Schul- oder Hochschulgründungen nicht mehr erfolgten und dementsprechend keine deutschen Lehrer mehr vom deutschen Schuldienst freigestellt werden mussten, um in Ostasien für ein paar Jahre Dienst zu tun. Die kurze Aufenthaltszeit der deutschen Lehrer ist nun deshalb bedeutsam hervorzuheben, weil die Entwicklung spezifischer Lehrwerke selbstverständlich eine chinesische Sprachkompetenz von Seiten der Deutschen vorausgesetzt hätte, die schlicht nicht vorhanden war. Die damaligen Lehrer mussten sich also vor Ort eigenes Material erstellen mit rudimentären Sprachkenntnissen der Ausgangssprache der Lerner oder auf bereits existierende Lehrwerke zurückgreifen. Auch heute sind der Gebrauch der Landessprache im Unterricht und die Frage nach der Berücksichtigung der Landessprache in Lehrwerken durchaus umstritten. Eine ernsthafte Diskussion diesbezüglich findet aber in modernen Zeitschriften wie der *DaF-Szene Korea* oder den *Deutsch-taiwanischen Heften* nicht statt, sondern allenfalls in Konferenzpausen.

Was die Methodik anbelangt, gibt es weitere Themen, die in der *Ostasiatischen Lehrerzeitung* diskutiert werden, und welche bis heute relevant geblieben sind. Dazu gehören – neben dem Sprachenproblem – vor allem der Fragenkomplex um eine angemessene Pädagogik, um Lehrkonzepte und eine Unterrichtsgestaltung, die die Lerner zu selbstständigem Denken und Sprechen befähigt. Wie

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu Steidele (2016: 116-117)

auch heutzutage wird davon ausgegangen, dass es unangemessen sei, eine „deutsche Pädagogik unverändert“ (Stenz, 1013b: 17) im Zielsprachenfernen Ausland zu applizieren, dass es hingegen aber sinnvoll sei, Unterrichtsmethoden wie „das System der konzentrischen Kreise“<sup>1</sup> einzusetzen, den Fremdsprachenunterricht an der Praxis und nicht an der Theorie auszurichten (vgl. Alberti, 1911: 15), und dass vermieden werden müsse, lediglich „mechanische Sprachkenntnisse“ (Cordes, 1914: 43) auszubilden. Ähnliches könnte man auch heutzutage lesen. Allerdings findet in heutigen Publikationsorganen der deutschen Lehrerschaften in Ostasien in aller Regel eher eine Präsentation eigener Ansätze oder Materialien statt denn eine ernsthafte Diskussion über Grundsätzliches. Dabei gilt nach wie vor, was ein Lehrer vor hundert Jahren quasi als Sentenz so formuliert hat: „Auf kaum einem Gebiete menschlicher Geistesbetätigung wird so viel Zeit und Kraft von dem Einzelnen mit Experimentieren vergeudet, wie gerade beim Sprachenlernen“ (Walter, 1910: 26).

### **2.3 Die Frage nach den Lehrinhalten**

Eigentlich müsste die Diskussion um Lehrinhalte am Anfang stehen, sind diese doch primär und keine Folge methodischer Überlegungen; es gilt vielmehr umgekehrt: die Methode ergibt sich aus den Inhalten. Die Deutschlehrer zu Anfang des 20. Jahrhunderts kämpfen zwar überwiegend mit methodischen Fragen, da das praktische Tun im Unterricht im Vordergrund steht, doch schimmern essenzielle Fragen bezüglich der Unterrichtsinhalte immer wieder durch. Während nämlich in anderen Unterrichtsfächern wie beispielsweise Chemie klare Curricula und deren Umsetzung diskutiert werden konnten,<sup>2</sup> bestand im Fach Deutsch eine Unsicherheit im Grundsätzlichen.<sup>3</sup> Ein Lehrer fasste das folgendermaßen zusammen: „Soll Deutsch gelehrt werden oder fremdes Wissen?“ Diese Frage stellte sich insbesondere an den sogenannten Realschulen, die anders als reine Sprachenschulen „gern früher mit diesen [Realien, H.S.] beginnen“ (Sperlein, 1913: 26). Mit dieser Frage wurde das Schulziel in Verbindung gebracht, nämlich die Frage, „ob die Schule die Bildung abschliessen oder ob sie für andere Schulen vorbereiten will“ (Sperlein, 1913: 26). Nun ist es freilich eine jahrhundertealte Forderung – man denke beispielsweise an Comenius –, sprachliches Wissen in Verbindung mit Sachwissen zu lehren und zu lernen; allein die Diskussion scheint immer wieder aufs Neue geführt werden zu müssen. Aus sehr

---

<sup>1</sup> Schmidt (1911: 15); heute spricht man oftmals von einer ‚konzentrischen Progression‘, gemeint ist hier wie dort das stetige Wiederaufgreifen und Vertiefen bereits behandelter Inhalte. Walter (1910: 28) spricht ebenfalls moderne Konzepte an, die wir heute als ‚Lernen in kleinen Arbeitsgruppen‘ oder als ‚Lernen durch Lehren‘ bezeichnen würden.

<sup>2</sup> Vgl. z.B. Hermann (1912: 12-30)

<sup>3</sup> Das bedeutet nicht, dass es keine ausgearbeiteten Curricula gegeben hat, für die Deutsch-chinesische Schule in Canton vgl. den Lehrplan für die drei Schuljahre in N.N. (1911: 23-30).

vielen Beiträgen in der *Ostasiatischen Lehrerzeitung* kann man in jedem Fall herauslesen, dass der damalige Lehrer sich nicht mit der Vermittlung von reinem Sprachwissen zufriedengeben möchte, sondern sich bemüht, dass „die deutschen Sprachkenntnisse wirklich zum Kultur- und Bildungsmittel“ überführt werden, was zum Beispiel einschließe, „Bücher und Zeitungen lesen“ (Fischer, 1910: 33) zu können. Mit „mechanischen Sprachkenntnis[n]“ könnten sich wohl Kaufleute und andere Berufszweige zufriedengeben – „wo die Sprachbildung in erster Linie beruflichen Zwecken dienen soll“ –, doch selbst für den Schulbetrieb reichten diese Kenntnisse nicht aus, da es vor allem auch darum gehe, dass „das Sprachgefühl und die Gestaltungskraft bei den Schülern in gebührender Weise zur Entwicklung kommen“ (Cordes, 1914: 43). Dem Schüler sollte inhaltlich etwas geboten werden, „was für ihn einen bleibenden Wert haben kann“. Und dazu, so der eben zitierte Deutschlehrer weiter, bestehe die Freiheit an der Schule in der Fremde, denn „wir wollen uns freuen, dass wir hier freier schalten können, als zu Hause; und wir müssen es, denn wir sind eben nicht zu Hause“ (Lucht, 1911: 9). Welche Wege im Unterricht dabei vorgeschlagen werden, ist – das ist heute genauso – höchst individuell. Auf eine Möglichkeit, jenseits der „Mysterien der deutschen Sprache“ zum Denken vorzustoßen, sei hier auf einen Lehrer verwiesen, der festgestellt hat, dass seine chinesischen Schüler Geschmack an „spitzfindigen Uebungen“ (Wiethoff, 1911: 11-12) gefunden hätten: Seine Strategie bestand darin, zunächst kleine literarische Erzählungen (zum Beispiel von Chamisso) mit einer Pointe zu besprechen und die Schüler anschließend ähnliche Geschichten mit einer ähnlichen Pointe bilden zu lassen. Die Schülerbeispiele, die er präsentiert, zeigen nach seinem Bekunden, dass es den Schülern „weder an Logik noch an Einbildungskraft fehlte“ (Wiethoff, 1911: 13) – eine Sicht, die nicht alle Kollegen teilten, wie im folgenden Abschnitt gezeigt wird.

## 2.4 Die Schüler als Menschen

Die chinesischen und japanischen Schüler, die von den hier zu Wort kommenden Lehrern unterrichtet wurden, werden sehr unterschiedlich beschrieben und charakterisiert. Einerseits ist aus rückschauender Perspektive auffällig, wie abgeklärt die meisten Lehrer zu einer Zeit gewesen sind, die uns als nationalistische und imperialistische Epoche präsent ist; selbstverständlich fehlt es auch in der *Ostasiatischen Lehrerzeitung* keineswegs an chauvinistisch-nationalistischer Rhetorik. Was jedoch die Einschätzung der Schüler oder Studenten betrifft, könnte man auch heute zu ähnlichen Ergebnissen kommen, wenngleich diese auch vorsichtiger formuliert würden. Die damaligen Deutschlehrer sprechen sehr direkt von „anziehende[n] und abstoßende[n] Seiten“ der chinesischen Studenten, von „freche[n] Bengel[n]“ (Stenz, 1913b: 17), die glaubten, alles zu wis-

sen, von der Schwierigkeit, „die Schüler zum Sprechen zu bringen“ (Walter, 1910: 28), was zumal den Konversationsunterricht betreffe, von Schülern, die „bekanntlich denkfaul in der Schule“ (Stenz, 1912: 40) seien und klare Regeln haben wollten und mechanisch lernten (vgl. Wilhelm, 1912: 13), von Schülern, die nur auswendig lernten und bei denen „kein selbständiges Denken“ (Stenz, 1913a:17) stattfinde, von Schülern, die zufrieden seien, „wenn sie ohne allzu viele Mühe zu ihren Zeugnissen kommen“ (Sperlein, 1913: 21), und nicht zuletzt davon, dass nicht alle Schüler gleichermaßen begabt seien, die „Forderungen des Lehrplans“ (Sperlein, 1913: 27) zu erfüllen. Auch positive Eigenschaften wie das „zeichnerische Talent“ (Berrens, 1914: 33) der Schüler werden genannt. An derartigen Beurteilungen mangelt es nicht. Der wichtige Punkt ist nun: Ähnliche Klagen könnten nicht nur auch heute – z.B. in Bezug auf koreanische oder taiwanesische Universitäten – erhoben werden, im Kern handelt es sich (damals wie heute) vielmehr um das Unverständnis kultureller Eigenheiten und gesellschaftlich bedingter systemischer Zustände, die durch eine ‚westliche Brille‘ oftmals zu einem verzerrten Bild führen. Auch wenn heutzutage beispielsweise die ‚Passivität‘ der Studenten in ostasiatischen Ländern weitaus detaillierter betrachtet wird, bleibt nach wie vor Vorsicht vor pauschalen Urteilen geboten.

## 2.5 Zusammenfassung

Das ernsthafte Ringen um angemessene Lehrmaterialien, eine angemessene Methodik, angemessene Unterrichtsinhalte und eine Erfassung der fremden Schülertypen zum Zwecke einer angemessenen Pädagogik wird in den einzelnen Beiträgen der *Ostasiatischen Lehrerzeitung* überaus deutlich. Heutzutage bestehen im Wesentlichen die gleichen Probleme, die nach wie vor ungelöst sind, und es wird eine Haltung deutlich, die Beliebigkeit (beispielsweise der Methodik, der Inhalte) sowie eine überhebliche Meinung gegenüber klassischen (germanistischen) Lehrinhalten zum Ausdruck bringt. Dies ist z.B. der Fall, wenn ein geringerer Einfluss philologischer Inhalte im DaF-Bereich begrüßt wird, und die Ansicht vertreten wird, dass heutzutage eine Philologie „glücklicherweise“ (Rohr 2014: 68) unnötig sei; das Gegenteil ist der Fall, wie am Beispiel der Bedeutungsvermittlung im DaF-Unterricht in Steidele (2016: 176-227) im Detail gezeigt wird.

# 3 Der deutsche Lehrer in seinem sozialen Kontext zwischen 1910 und 1914

## 3.1 Der Deutschlehrer als schlechter Repräsentant seiner Kultur

Wenden wir uns nun dem deutschen Lehrer in seinem sozialen Kontext im Gastland zu, dann können wir in den Artikeln der Shanghaier Zeitschrift interessante

Beobachtungen machen. Die wichtigste betrifft die Stellung des Deutschen in ganz allgemeiner Hinsicht: als Repräsentant seiner Kultur. Die damaligen Lehrer blicken mit Neid auf ihre Konkurrenten, insbesondere auf die Englischlehrer, und mit Neid auch auf die Englischlerner. Denn im Gegensatz zu den „englisch lernenden Landsleuten, die grösstenteils auch ausserhalb der Schule Tag für Tag fast ganz und gar sozusagen eine mit Englischem getränkten Luft atmen“ (Fischer, 1910: 35), hätten die Deutschlerner keine Gelegenheit außerhalb der Schule, Deutsch anzuwenden. Von daher finde auch die Behauptung, Englisch sei leichter als Deutsch zu erlernen, ihre Berechtigung. Grund für diesen Zustand sei der Umstand, dass die Deutschen „es vielfach überhaupt nicht fertig bringen, mit einem Chinesen anders als englisch zu sprechen, die nicht Zeit oder Lust, meist einfach nicht genug Geduld haben, sich mit den befangenen, schwerfällig suchenden, ungeschickten, ja oft geradezu hilflosen Sprechversuchen ihrer im Deutschen ausgebildete [sic] Angestellten abzugeben oder gar diesen zu helfen“. Die Konsequenz für den Schüler sei, dass er „zu irgend einer einseitigen möglichst einfachen Tätigkeit, Abschreiben oder dergleichen, abgerichtet“ werde, „und von dem Augenblick an wird alles Uebrige, was die Schule in ihn hineingepflanzt hat, soweit es nicht überhaupt verloren geht, fossil“ (Fischer, 1910: 34). Verantwortlich dafür seien die Deutschen Ostasiens, die nicht gewillt oder fähig seien, „im privaten und beruflichen Leben eine Atmosphäre der Deutschheit um sich zu verbreiten, die den deutsch [sic] lernenden Chinesen das Milieu bietet, in dem ihr Wissen erst lebendig werden kann“ (Fischer, 1910: 35). Wir würden heute sicher nicht mehr von einer ‚Atmosphäre der Deutschheit‘ sprechen, die in irgendeiner Form anzustreben wäre, doch gilt auch in der Gegenwart, dass Deutsche im Ausland ihre Kultur und ihre Sprache oftmals sehr schlecht repräsentieren. Der Verfasser kann sich an etliche Konferenzen in Korea erinnern, auf denen Vertreter spanischsprachiger oder französischsprachiger Länder wie selbstverständlich ihre Muttersprache verwendet haben (die Texte wurden synchron übersetzt), während die Deutschen ohne Übersetzung sprachen – auf Englisch.<sup>1</sup> Auch andere bemerken dieses Verhalten Deutscher: „Etliche Jahre zu Gast in diesem Land [Korea, H.S.] sagen mir, dass sich die an Deutschland interessierten Koreaner über uns wundern müssen, über ein Volk, das so gar kein Selbstvertrauen bezüglich seiner Sprache hat“ (Gärber, 2014: 29). Dieses fehlende Selbstvertrauen lässt sich auf jeden Fall nicht auf Schuldkomplexe aufgrund zweier Weltkriege zurückführen, wie die Beiträge in der *Ostasiatischen Lehrerzeitung*, welche mit Beginn des Ersten Weltkriegs ja eingestellt wurde, eindeutig belegen.

---

<sup>1</sup> Vgl. Steidele (2016: 36)

### 3.2 Die Stellung des Deutschlehrers im Rahmen der Bildungseinrichtung

Auch die Stellung des deutschen Lehrers innerhalb der Bildungseinrichtung, an der er tätig war, wurde in der Zeitschrift thematisiert. Dieser Aspekt ist von besonderer Bedeutung für uns, weil er einerseits den Unterricht beeinflusst, andererseits die spezielle Lage des Lehrers als Person betrifft. In zahlreichen Beiträgen der *Ostasiatischen Lehrerzeitung* wird hervorgehoben, dass die Handlungsfreiheit des deutschen Lehrers im Rahmen seiner (chinesischen oder japanischen) Bildungseinrichtung stark eingeschränkt sei; beispielsweise sei „dem fremden Lehrer kein Einfluss auf den Lehrplan und den Unterrichtsbetrieb gestattet“ (Kunze, 1911: 6), was zur Folge habe, dass seine Leistungsfähigkeit und die Freude am Unterricht beeinträchtigt werde. Der fremde Lehrer sei „kein fest angestelltes Mitglied des Lehrkörpers, sondern ein ausserhalb dieses stehender Lektor, der für ein Jahr oder mehrere Jahre verpflichtet ist“<sup>1</sup>. Die Resignation über mangelnde Einbindung in das Kollegium schimmert in vielen Texten durch: „Man will von dem [deutschen, H.S.] Lehrer weiter nichts, als dass er Stunden gebe“ (Sperlein, 1913: 21) und dem deutschen Lehrer bleibe allein „der Einfluss auf seine Schüler“ (Sperlein, 1913: 22). Selbst Ratschläge von Seiten der Deutschen seien beim einheimischen Kollegium unerwünscht und stießen auf grundsätzliches Misstrauen (vgl. Sperlein, 1913: 21). Auch heute wird beispielsweise das niedrige Niveau aktueller Lehrwerke, die in Korea entstehen, auf die mangelnde Kooperationsbereitschaft der einheimischen Lehrer mit den deutschen Muttersprachlern zurückgeführt, vgl. Wollert (2015 [1996]: 25). Die hier deutlich werdende Lage der deutschen Lehrer zu Anfang des letzten Jahrhunderts wird auch heute vielen deutschen Kollegen, die an ostasiatischen Schulen oder Hochschulen arbeiten, sehr vertraut vorkommen. Die einzelnen ostasiatischen Länder unterscheiden sich freilich; während sich die hier geschilderten Situation der Vergangenheit mit der Situation an koreanischen Bildungseinrichtungen der Gegenwart ohne Abstriche vergleichen lässt, befindet sich der deutsche Lehrer in Taiwan ebenso wie seine einheimischen Kollegen in einem für alle verbindlichen Tenure-Track-System nach amerikanischem Vorbild. Es versteht sich von selbst, dass demzufolge der deutsche Lehrer in Korea vor andere Herausforderungen gestellt wird als beispielsweise in Taiwan.

Damals wie heute wurden und werden Lösungen gesucht und Vorteile für den Lehrer in einem ungünstigen Umfeld diskutiert. Zum Beispiel wurde das Außerhalbstehen des Deutschen insofern als Vorteil betrachtet, als dieses „die grosse Freiheit in Bezug auf seinen Lehrplan und seine Methode“ gestatte (Kunze, 1911:7); in diesem Zusammenhang wurde beispielsweise auf die Arbeitsteilung zwischen einheimischen und deutschen Kollegen verwiesen. Während sich die

---

<sup>1</sup> Kunze (1911: 6); Wilhelm (1911: 24) verweist ebenso auf das Problem der befristeten Tätigkeiten, die zudem keine standesgemäße Ernährung der Familie ermögliche.

japanischen Kollegen der Grammatikvermittlung gewidmet hätten, oblag es den deutschen Lehrern, sich um Konversation und um das Denken in deutscher Sprache zu kümmern. Eine derartige Trennung von Aufgabenbereichen existiert nach wie vor auch in Korea und Taiwan. In Taiwan kommt noch hinzu, dass – wie bereits zu Zeiten der damaligen Deutschlehrer – auch heute noch ein gesonderter Aufsatzzunterricht erteilt wird, der in aller Regel von deutschen Muttersprachlern übernommen wird. Da es heute weder in Korea noch in Taiwan an den Hochschulen exakte curriculare Vorgaben bezüglich konkreter Lehrinhalte gibt, ist der Gestaltungsspielraum entsprechend groß – und dieser kann genutzt werden.

### **3.3 Das Lehrer-Schüler-Verhältnis**

Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist ein Thema, das in jüngster Zeit wiederentdeckt zu werden scheint; angesichts der sogenannten ‚Sozialen Medien‘ wird in Deutschland ebenso wie in Korea und Taiwan beispielsweise diskutiert, inwiefern es angebracht ist, sich als Lehrer mit Schülern oder Studenten online auszutauschen, überhaupt außerhalb des Unterrichts in Kontakt zu treten. Die Frage, wieviel Nähe statthaft ist, wird freilich abhängig von der gesellschaftlichen Grundkonstitution unterschiedlich beurteilt. In Ostasien ist generell festzustellen, dass ein Lehrer grundsätzlich auch außerhalb des Unterrichts ansprechbar sein sollte. Die Deutschlehrer vor hundert Jahren registrierten schon sehr klar, dass ein adäquates Lehrer-Schüler-Verhältnis von fundamentaler Relevanz ist, unter anderem auch deshalb, weil die Schüler „besonders dem Ausländer“ in Bezug auf das ihnen eigene Gerechtigkeitsgefühl „sehr kritisch gegenüberstehen“ (Lessing/Jänchen, 1912: 5). Daher wurde auf der bereits erwähnten Lehrerkonferenz 1912 vorgeschlagen, „den Schülern soviel Freiheiten zu geben, als sich im Rahmen der Schulordnung ermöglichen lässt“ sowie die chinesischen Schüler „als erwachsene Menschen anzusehen und zu behandeln“ (Lessing/Jänchen, 1912: 5-6). In diesem Kontext wird auch betont, dass „der Ernst unbedingt notwendig und die Ironie nach Möglichkeit gänzlich auszuschalten sei“ (Lessing/Jänchen, 1912:6). An dieser Stelle wird deutlich, dass der Humor ein kulturelles Phänomen darstellt, welches oft zu Missverständnissen führen kann; das gilt bis heute, weswegen stets Vorsicht angebracht ist. Daher stellt ironische Kommunikation selbst die obere Grenze an Themen dar, die im DaF-Unterricht behandelt werden können, worauf hier nur hingewiesen werden kann.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. zu dieser ‚oberen‘ Grenze Steidele (2016: 236-237); die ‚untere‘ Grenze stellt das Triviale dar, das ebenfalls kein Unterrichtsgegenstand sein sollte, dazu Steidele (2016: 227-279).

Ein weiteres Themenfeld betrifft die Einstellung des deutschen Lehrers gegenüber seinen Schülern und gegenüber seinem Gastland. Ein Beispiel sei hier nur aufgeführt: die Gefahr der Überidentifikation des Lehrers mit dem Gastland. Es sei falsch, „wenn ein europäischer Lehrer sich ‚ganz umkrämpelt‘ und so zu sagen Chinese wird; wenn er durch übertriebene ‚Anpassung‘ den Schülern zu schmeicheln sucht“, da dieser sich dadurch lächerlich mache und an Respekt verliere. Auf der anderen Seite sei es ebenso falsch, wenn der Lehrer sich überlegen fühle und „als Halbgott aufspielt“ (Amman, 1911: 5). In der Gegenwart wird das letztere eher seltener der Fall sein, die Überidentifikation spielt aber – wie auch ein geschöntes Deutschlandbild – nach wie vor eine große Rolle.<sup>1</sup>

### **3.4 Zusammenfassung**

Ebenso wie in Bezug auf das Unterrichtsgeschehen als solches wird in den Beiträgen der Shanghaier Zeitschrift das Bemühen der Deutschlehrer deutlich, sich ernsthaft mit der Stellung des deutschen Lehrers in der fremden Gastkultur und im Rahmen der jeweiligen Bildungsinstitution sowie mit einem angemessenen Verhalten gegenüber Schülern oder Studenten auseinanderzusetzen. Einzelnes gerät auch in der gegenwärtigen Literatur in den Fokus, wichtige Aspekte wie die Überidentifikation des Lehrers mit dem Gastland oder eine kritische Bestandsaufnahme der Lehrersituation im Rahmen der Bildungsinstitution und im Rahmen des Gastlandes werden vollständig ignoriert.

## **4 Ausblick: Was der Deutschlehrer an ostasiatischen Universitäten aus den Erfahrungen vergangener Tage lernen könnte**

In Korea bestehen die deutsche *Lektorenvereinigung Korea* sowie die von ihr herausgegebene Zeitschrift *DaF-Szene Korea* seit 1995, in Japan existieren ohne eigene Organisation Lektoren-Rundbriefe seit 1996, in Taiwan und in der Volksrepublik China gibt es bis zum heutigen Tag keine Vereinigung deutscher Lehrer. Freilich existieren verschiedene Deutschlehrer- und Germanistikverbände in diesen Ländern, die für alle Lehrer gleich welcher Herkunft offen sind und die auch einen Austausch ermöglichen; dass aber spezifische Interessen deutscher Lehrer in einem Zielsprachenfernen Gastland nicht oder, im Falle Koreas, erst seit verhältnismäßig junger Zeit gebündelt werden, lässt tief blicken. Zum einen scheint eine Vernetzung für nicht besonders nötig befunden zu werden, möglicherweise weil man die Welt bereits für ausreichend vernetzt hält oder weil man sich selbst für ausreichend qualifiziert und wissend betrachtet; zum anderen scheint eine Anything-goes-Mentalität vorzuerrschen, die nur zu spe-

---

<sup>1</sup> Beispiele dafür finden sich in Lehrerbiografien, die in Steidele (2016: 110-112) besprochen werden.

kulativer Beliebigkeit oder sogar zu irrgen Annahmen führen kann. Offensichtlich waren die deutschen Lehrer vor hundert Jahren in der Erkenntnis ihrer eigenen Unzureichendheit weiter; und die Gründung der *Ostasiatischen Lehrerzeitung* war deren Ausdruck. Hinzu kommen inhaltliche Aspekte. Im Gegensatz zu heutigen Veröffentlichungen deutscher Lehrer in ostasiatischen Publikationsorganen war man in der *Ostasiatischen Lehrerzeitung* weitaus offener, gerade was die eigene unzulängliche Lage betraf, und man war kritischer mit sich selbst und auch mit dem Gastland. Gerade der letzte Aspekt scheint ein heikler Punkt unserer Tage zu sein. Kritische Bestandsaufnahmen, die der Sache dienen, gibt es nur in Andeutungen und zumeist in verschämter Form. Während man in Deutschland hemmungslos alle eigenkulturellen Erscheinungen in Frage stellen darf (als Beispiel sei hier Kritik an der eigenen Geschichte sowie am Christentum genannt), tut man sich ausgesprochen schwer, Fremdes (als Beispiel kann hier der Islam dienen) zu kritisieren.<sup>1</sup> Das Gleiche gilt für die Deutschen im Ausland. Als Beispiel sei hier ein Zitat aus dem *Handbuch interkulturelle Germanistik* wiedergegeben: „Niemand wird wohl beispielsweise der Kultur, wo er zu Gast war, die Bescheinigung ausstellen wollen, dass in ihr das durchschnittliche Denken von Rassismus oder Fremdenfeindlichkeit geprägt sei“ (Hermanns, 2003: 371). Nichts ist unangebrachter als das. Wenn im Rahmen eines interkulturell ausgerichteten Austauschprozesses jegliches ernsthaftes Ringen von vornherein unterbunden wird, indem man die Gastkultur schönredet, kann man die Interkulturalität begraben. Selbstverständlich gehört eine realistische und nüchterne Bestandsaufnahme der kulturellen, wirtschaftlichen etc. Gegebenheiten der Gastkultur (ebenso wie der Eigenkultur) unabdingbar zu den Aufgaben der in der Gastkultur tätigen Lehrer, um überhaupt einen interkulturellen Vermittlungsprozess in Gang setzen zu können, so dass – beispielsweise – der gegenwärtige koreanische nationale Chauvinismus besprochen werden muss. Erst darauf aufbauend kann eine angemessene Unterrichtsgestaltung konzipiert werden, die sowohl den Bedürfnissen der Lerner als auch der Situation der Lehrer gerecht wird.<sup>2</sup>

Die Aufsätze in der *Ostasiatischen Lehrerzeitung* gehören zu den umfangreichsten deutschsprachigen Quellen, die uns Aufschluss geben über die Situation deutscher Lehrer in China und Japan zu Beginn des institutionellen Deutschunterrichts. Für Länder wie Korea ist die Quellenlage weitaus ungünstiger.<sup>3</sup> Eine

---

<sup>1</sup> Dass in der jüngsten Zeit Parteien wie die AfD bestimmte Tabus brechen, kann nur als Bestätigung der Regel betrachtet werden.

<sup>2</sup> Ein Versuch in diese Richtung sind die Ansätze, die in Steidele (2015) und Steidele (2016) ausgeführt sind.

<sup>3</sup> Zu den Anfängen des Deutschunterrichts in Korea, die maßgeblich von Johann Bolljahn als Direktor und Lehrer der ersten deutschen Sprachschule in Korea zwischen 1898 und 1910 mitgeprägt wurden, vgl. Kneider, 2010: 136-145; 252-253).

nähere Betrachtung der Shanghaier Quellen zeigt, dass in ihnen im kollektiven Gedächtnis nicht präsente Erfahrungen enthalten sind, auf die im Späteren nicht aufgebaut worden ist und auf die nach wie vor nicht aufgebaut wird. Insofern handelt es sich um verschüttetes Wissen. Inwiefern hilft uns Heutigen nun dieses wieder an die Oberfläche geholte Erfahrungswissen? Es hilft uns in mehrfacher Hinsicht. Zum einen verdeutlicht es uns, wie wichtig eine Bestandsaufnahme der Situation für Lerner wie Lehrer im Gastland ist. Ostasiatische Länder sind nach wie vor keine einfachen Länder. Natürlich gibt es Unterschiede im Einzelnen. Greifen wir aber Korea und Taiwan als Beispiele heraus, dann sehen wir folgende Gemeinsamkeiten in Bezug auf die heutigen Studenten, die Germanistik studieren: die Studenten sind zahlende Kunden mit garantiertem Studienabschluss, viele Studenten sind aufgrund des Bildungssystems im ‚falschen‘ Fach, ein großer Teil der Studenten ist in einem strengen Sinn aufgrund fehlender Begabung oder Motivation nicht studierfähig, die Studenten verfügen aufgrund des einseitig orientierten Schulsystems nur über eine sehr limitierte kulturell-determinierte Weltsicht, und sie befinden sich in einem gesellschaftlichen Umfeld mit hohen Erwartungen und stehen daher unter Druck, erfolgreich sein zu müssen. Derartige Grundzustände sind die eine Seite, die für eine adäquate Ausrichtung des Deutschunterrichts berücksichtigt werden muss.

Die andere Seite betrifft die Situation der Deutschlehrer, ihren spezifischen Lehrkontext, ihren Hintergrund und ihre Stellung im gesellschaftlichen Rahmen, ihre Beziehungen zu einheimischen Kollegen und nicht zuletzt auch ihre Karriereaussichten (im Gastland ebenso wie im Heimatland). Eine Reduzierung allein auf fachliche Qualifikationen („Kompetenzen“) führt nicht weit, auch wenn diese eine zusätzliche Rolle spielen. Die Deutschlehrer, die in der *Ostasiatischen Lehrerzeitung* publiziert haben, waren fachlich ausgebildete Pädagogen und haben ihr Rüstzeug mitgebracht; das ist heutzutage noch nicht einmal gewährleistet, wenn man den Bildungshintergrund vieler Dozenten in Korea und Taiwan betrachtet, der oftmals weder mit Germanistik noch mit Literaturwissenschaft noch mit Linguistik zu tun hat. Es liegt nahe, einen Zusammenhang zwischen der fachlichen Fremdheit der Lehrer und dem erwähnten Desinteresse an fachlichem Austausch zu vermuten.

Um das Fach Germanistik ist es in Ostasien derzeit nicht gut bestellt. Eine Ausnahme stellt lediglich China dar, allerdings geht es dort primär um das Interesse an der deutschen Sprache aus beruflichen Gründen,<sup>1</sup> weniger um die deutsche Sprache als linguistisches Phänomen oder um ein Interesse an Literaturwissenschaft. Wer wie der Verfasser danach strebt, genuin germanistische Inhalte in den Vordergrund zu rücken, wird die derzeitige Lage nicht begrüßen können.

---

<sup>1</sup> Dass kein Deutschunterricht ernsthaft auf eine berufliche Orientierung reduziert werden sollte, erkannten bereits die Deutschlehrer in der *Ostasiatischen Lehrerzeitung*, vgl. oben 2.3.

Ernsthaft Diskussionen um die Lerner und die Lehrer sowie beiderseitige Chancen, die sich aus der Beschäftigung mit dem Deutschen ergeben könnten, müssen, das können wir auch aus den Beiträgen in der *Ostasiatischen Lehrerzeitung* lernen, endlich wieder stattfinden.

## 5 Quellen- und Literaturverzeichnis

### 5.1.1 Quellen: Beiträge aus der *Ostasiatischen Lehrerzeitung* (OLZ) 1910-1914

- Alberti, K. (1911): Der Unterricht des deutschen Lehrers an japanischen Hochschulen. In: *OLZ*, 2. Jgg., 1. Heft. S.13-15.
- Ammann, N.N. (1911): Einige Gedanken über allgemeine Unterrichtsgrundsätze in China. In: *OLZ*, 2. Jgg., 1. Heft. S.2-7.
- Berrens, B. (1914): Von der deutschen Ingenieurschule für Chinesen in Shanghai. In: *OLZ*, 4. Jgg., 4. Heft. S.31-36.
- Cordes, N.N. (1914): Beobachtungen über den deutschen Sprachunterricht in der Unterstufe. In: *OLZ*, 4. Jgg., 3. Heft. S.40-43.
- Fischer, K. (1910): Was fehlt an unserer Kulturpolitik in China? In: *OLZ*, 1. Jgg., 3. Heft. S.33-36.
- Hermann, H. (1912): Wärmequellen für Chemieversuche. Eine Ergänzung zu Arendt-Doermer, Technik der anorganischen Experimentalchemie (Hamburg 1910.) In: *OLZ*, 2. Jgg., 4. Heft. S.12-30.
- Kunze, R. (1911): Der Unterricht des deutschen Lehrers an japanischen Hochschulen. In: *OLZ*, 1. Jgg., 4. Heft. S.4-11.
- Lessing, N.N./ Jänchen, N.N. (1912): Protokoll über die 2. Konferenz deutscher Lehrer an chinesischen Schulen. In: *OLZ*, 3. Jgg., 3. Heft. S.1-15.
- Lucht, R. (1911): Anmerkungen. In: *OLZ*, 2. Jgg., 2. Heft. S.6-14.
- N.N. (1911): Lehrplan der Deutsch-chinesischen Schule in Canton. In: *OLZ*, 1. Jgg., 4. Heft. S.23-30.
- Schmidt, N.N. (1911): Ideen zu einem deutschen Unterrichtsbuch für deutsch-chinesische Schulen. In: *OLZ*, 1. Jgg., 4. Heft. S.13-17.
- Sperlein, T. (1913): Gedanken über unsere Schularbeit in China. In: *OLZ*, 4. Jgg., 1. Heft. S.20-29.
- Stenz, P. (1912): Das erste Jahr deutschen Unterrichts. In: *OLZ*, 3. Jgg., 2. Heft. S.40-42.
- Stenz, P. (1913a): Wie ich meine chinesischen Schüler in den deutschen Aufsatz einführe. In: *OLZ*, 4. Jgg., 1. Heft. S.16-20.
- Stenz, P. (1913b): Ueber die Erziehung der chinesischen Studenten. In: *OLZ*, 4. Jgg., 2. Heft. S.16-23.
- Walter, E. (1910): Vom Lernen fremder Sprachen. In: *OLZ*, 1. Jgg., 3. Heft. S.24-28.
- Wiethoff, H. (1910): Über die Anwendung der Berlitz-Methode bei Chinesen. In: *OLZ*, 1. Jgg., 1. Heft. S.4-6.
- Wiethoff, H. (1911): Denkübungen im Sprachunterricht. In: *OLZ*, 1. Jgg., 4. Heft. S.11-13.
- Wilhelm, D. (1911): Zur Verbreitung des Deutschtums in China. In: *OLZ*, 2. Jgg., 3. Heft. S.23-27.

Wilhelm, R. (1912): Revolution und Erziehungswesen in China. In: *OLZ*, 3. Jgg., 2. Heft. S.11-18.

## 5.2 Literatur

- Gärber, H. (2014): Verzichten wir endlich auf Deutsch in Korea! Eine Polemik. In: *DaF-Szene Korea* 40. S.28-29.
- Hermanns, F. (2003): Interkulturelle Linguistik. In: A. Wierlacher/ A. Bogner (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar: Metzler. S.363-373.
- Kneider, H.-A. (2010): *Globetrotter, Abenteurer, Goldgräber. Auf deutschen Spuren im alten Korea. Mit einem Abriss zur Geschichte der Yi-Dynastie und der deutsch-koreanischen Beziehungen bis 1910*. 2.A. München: Iudicium.
- Rohr, W.G. (2014): Auf der Suche nach dem Stein der Weisen. Zukunftsfragen der Germanistik. Beiträge der DAAD-Germanistentagung 2011 mit den Partnerländern Frankreich, Belgien, Niederlande, Luxemburg. In: *DaF-Szene Korea* 39. S.67-70.
- Steidele, H. (2015): Grenzerfahrungen und Grenzen erfahren im Deutschunterricht – Grenzen des inhaltlich und sprachlich Ausdrückbaren als wichtiger Baustein einer interkulturellen Linguistik im Zielsprachenfernen Ausland. In: *gfl-journal* 3/2015. (<http://www.gfl-journal.de/3-2015/Steidele.pdf>, Stand: 17.04.2016)
- Steidele, H. (2016): *Sinnvoll(es) Deutsch lernen und lehren. Ein kritischer Beitrag zum universitären Deutschunterricht im Zielsprachenfernen Ausland unter besonderer Berücksichtigung der Lehr- und Lernsituation Koreas und Taiwans*. München: Iudicium.
- Wollert, M. (2015 [1996]): „Machen Sie, was Sie wollen!“ Über die Zusammenarbeit zwischen koreanischen und deutschen KollegInnen. In: *DaF-Szene Korea* 41. S.23-25.

A nos auteurs  
(et à ceux qui veulent le devenir)

Recommandations de mise en forme

Quel que soit le soin que vous apporterez à la mise en forme de votre document, la version imprimée que vous découvrirez dans la Revue diffèrera de votre dactyloscript. Les pages A4 de celui-ci subissent une réduction qui fait passer votre 29,7 cm à 20,5 cm. Soumises à ce traitement, les photos que vous avez judicieusement choisies pour illustrer votre propos deviendraient illisibles si le protége ne les agrandissait pas (quand c'est possible). La mise en page en est bouleversée. Un article qui comptait 16 pages au départ de chez vous pourra en compter 20 dans la Revue. Lors même qu'il ne comporterait aucune image, il faut savoir que l'impression d'un même document n'occupera pas la même place en termes de millimètres carrés selon le matériel et la version des logiciels utilisés avant la pétrification appliquée par Adobe™.

Vous pouvez cependant limiter les écarts entre votre script et ce que le protège en fera en suivant les recommandations ci-après :

marges en haut et en bas : 3 cm ; marges à gauche et à droite : 2,5 cm.

police times new roman. Corps 14 pour le texte courant, 12 pour les citations à statut de paragraphe ainsi que pour les recensions, 11 pour les notes, 10 pour la bibliographie.

paragraphe en corps de texte : interligne simple ; citations en retrait de 5 mm à gauche.

en-têtes et pieds de page : cocher (dans ‘mise en page\disposition’) les cases « paires et impaires différentes » ainsi que « première page différente ». Vous pouvez inscrire votre nom au milieu de l’entête gauche, le titre courant de votre article en italiques au milieu de l’entête de droite, l’un et l’autre en times new roman corps 11.- Vous pouvez porter l’identifiant du numéro dans le premier pied de page (même police même corps) et numérotter les autres pages au milieu en bas.

La numérotation des notes recommence à 1 à chaque page. Pour obtenir ce résultat, cliquer (sous word 7) sur « références », puis en bas à droite sur la petite flèche oblique à droite de « Notes de bas de page » ; dérouler le menu en face de « numérotation » et sélectionner « recommencer à chaque page »

L’édition en ligne, envisagée à terme, imposera une structuration numérotée, au moins sommaire, de vos articles. Le présent numéro vous en donne un aperçu. Si vous voulez conserver la maîtrise de cette numérotation, vous pouvez demander ce modèle minimal en format .dotx et son mode d’emploi à eugene.faucher@univ-lorraine.fr

**Mária Pal'ová<sup>1</sup> & Mariana Zeleňáková<sup>2</sup>**

Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach<sup>3</sup>

## **CONSTRUCTION DES SAVOIR-FAIRE EN FORMATION INITIALE DE TRADUCTEUR ET INTERPRETE**

**Résumé :** *La formation de traducteurs et d'interprètes doit s'organiser selon deux grandes modalités avec, d'une part la formation méthodologique et théorique et d'autre part, la formation pratique. Les deux doivent se rejoindre dans une pédagogie de l'accompagnement pour rendre l'apprenant plus autonome et acteur de la construction de ses savoirs et des outils du savoir.*

**Mots-clés :** *formation initiale de traducteurs-interprètes, éléments de professionnalisation, nouvelles technologies, linguistique de corpus, Araneum Francogallicum*

### **1. Les nouveaux défis**

Excellent dans ses langues de travail, l'étudiant en traduction -interprétation doit également être rompu aux méthodes et procédures de son métier et maîtriser l'ensemble des outils matériels et logiciels susceptibles d'apparaître dans son environnement professionnel. Il lui faut être instruit des comportements optimaux à adopter selon les circonstances de sa future vie professionnelle, être initié aux techniques de gestion de qualité et avoir une certaine expérience de la gestion de projets. Le marché est ouvert aux traducteurs débutants s'ils sont bien formés et déjà familiers de la réalité professionnelle, au moins par le biais de stages longs. Il est très demandeur de compétences techniques et attend que les nouveaux formés soient parfaitement à l'aise dans tout ce qui relève des nouvelles technologies ainsi que dans les procédures de l'assurance-qualité. Le marché fait également la part belle à ceux qui peuvent exercer plusieurs sous-métiers de la profession générique, tels que localisation, rédaction spécialisée, terminologie, post-édition, révision, etc. Les futurs traducteurs doivent donc accroître leurs compétences et aptitudes et tenter d'acquérir expérience et spécialités diverses en utilisant au mieux les possibilités offertes par les stages de longue durée. Ceci pose le problème du choix des spécialités et de leur mise en place dans le cadre des formations initiales.

---

<sup>1</sup> palova.code@gmail.com

<sup>2</sup> mariana.zelenakova@gmail.com

<sup>3</sup> Faculté des Lettres de l'Université Pavol Jozef Šafárik de Košice

Celles-ci utilisent encore trop souvent des modèles inadaptés non seulement aux nouveaux enjeux de formation, mais aussi à la nature de la population étudiante. Il apparaît nécessaire de favoriser de nouveaux modes d'enseignement et d'apprentissage, car les « nouveaux étudiants » ont changé dans leurs attentes et pratiques sociales, notamment d'information et de communication. Les conditions de production et d'accès aux savoirs se sont profondément transformées avec le développement des technologies numériques proposant des outils de plus en plus puissants pour l'exploration, le recueil et le traitement de données. Les traducteurs et interprètes adoptent de plus en plus des pratiques fondées sur un travail en réseau, des approches plus collaboratives et un partage accru d'informations. Mais les parcours de formation sont encore très rigides et trop linéaires et la notion de réussite y est encore dans une représentation très normée comme la trajectoire rectiligne la plus rapide possible (Michaud, 2004).

Si nous voulons former des traducteurs et interprètes capables de répondre aux défis de l'exercice professionnel au sortir de la formation, il faut en effet se rappeler qu'une génération technologique ne dépasse pas cinq ans et que, par conséquent, tout traducteur devra effectuer au moins deux sauts technologiques par décennie. Si l'on admet que la technologie a une incidence très marquée sur les stratégies et les pratiques du métier, cette composante doit être bien ancrée dans le projet de formation. C'est (paradoxalement) pour la même raison que l'on ajoutera au cursus de formation une bonne part de théorie et une initiation à la recherche pour ouvrir des portes salutaires à des spécialistes de l'intelligence naturelle qui, s'ils n'y prennent garde, risqueraient d'être voués à l'exécution simple de tâches de plus en plus massivement automatisées.

Il en ressort qu'il convient d'assouplir les rythmes d'apprentissage pour permettre aux étudiants d'opérer leurs choix, de prendre leur temps pour mener à bien leur parcours et, pour les étudiants à fort potentiel, leur offrir des possibilités d'acquisition de compétences supplémentaires, voire de double parcours visant une spécialisation thématique plus pointue. Les éléments de professionnalisation s'introduisent dans le cursus par le biais d'intervention de professionnels, de simulations et émulations d'activités de traduction et d'interprétation, et de stages en milieu professionnel. Les dispositifs de formation devraient viser des apprentissages en profondeur (c'est-à-dire sur le long terme), adaptés aux besoins du monde professionnel : des compétences à développer plutôt qu'une accumulation de connaissances, la capacité à comprendre des systèmes complexes, des approches inter- et pluridisciplinaires plutôt que strictement disciplinaires. Selon Dispagné (2007), cette approche implique une responsabilité partagée de l'apprentissage entre l'étudiant, qui construit son autonomie d'apprenant, et l'enseignant, qui devient un médiateur.

La traduction et interprétation étant des savoir-faire, il importe que l'apprenant soit renseigné avant, guidé pendant et revu ensuite, le but global recherché étant de rendre l'apprentissage plus efficace. Faire découvrir aux apprenants leurs points forts et leurs faiblesses exige une équipe éducative capable d'analyser les résultats et d'évaluer les bénéfices obtenus ou les améliorations à apporter (Lafortune, 2012). L'objectif à long terme est que les apprenants maîtrisent les outils dont ils pourront se servir de manière autonome quelles que soient les disciplines ou les problèmes abordés. L'accompagnement de l'apprenant a pour objectifs de :

- détecter et contractualiser, c'est-à-dire aider l'apprenant à faire des points d'étapes, le rendre capable d'analyser ses besoins, ses modes d'apprentissage et de développer sa capacité à analyser les situations, à réfléchir aux processus à mettre en place pour atteindre le but recherché ;
- développer ses capacités à anticiper, planifier et élaborer une stratégie adaptée pour y répondre ;
- permettre à l'apprenant d'expérimenter par lui-même plusieurs démarches ou méthodes afin de choisir celle qui est, pour lui, la plus efficace dans une situation donnée ;
- faciliter le transfert de démarches d'une discipline à l'autre ;
- construire une mémoire de parcours, c'est-à-dire aider l'apprenant à prendre conscience des compétences qu'il construit ;
- aider l'apprenant à s'investir dans sa propre histoire afin de le rendre responsable de son parcours ;
- développer des attitudes métacognitives ;
- donner à l'apprenant des moyens de construire des ressources collectives ;
- apprendre la solidarité et l'entraide afin de mener un projet ensemble.

Devenir co-auteur de son savoir, établir soi-même ses besoins et ses priorités suppose une exploitation efficace des différents processus cognitifs dont les apprenants disposent (attention, perception, représentation, mémorisation, langage, raisonnement, prise de décision...) pour mieux réfléchir et agir. Face aux nombreux défis qui se présenteront à eux dans leur carrière professionnelle, il leur faudra surmonter les difficultés et s'adapter aux situations inédites. Ceux qui y parviendront seront ceux qui exploiteront mieux leur potentiel mental et physique et qui utiliseront habilement les outils acquis au cours de leur cursus pour structurer, analyser, planifier, solutionner, décider et présenter dans l'exercice de leur métier.

## **2. La linguistique des corpus**

La formation de traducteurs et d'interprètes qui vise la mise en place de savoir-faire se voit transformée par l'avènement de nouvelles technologies éducatives, comme l'informatique pédagogique et à la linguistique de corpus.

La linguistique de corpus est souvent comprise comme une approche relativement nouvelle en rapport avec l'étude empirique de la langue qui se manifeste comme une partie de la vie réelle dans le but d'examiner ses spécificités à l'aide d'ordinateurs et de corpus électroniques. Alors que la linguistique se divise en de nombreux domaines de recherche en fonction des questions de recherche, le comportement de la linguistique de corpus, en substance, est globalement divergent : elle offre un ensemble de méthodes qui peuvent être utilisés dans l'enquête d'un grand nombre de différentes questions de recherche (Zeleňáková, 2014 : 38).

Bien que les racines de la linguistique de corpus puissent être retracées depuis un passé plus lointain - par exemple, dans les années 60, la compilation de Brown Corpus ou le lancement de la revue *Computers and the Humanities* (Zeleňáková, 2014 : 38) - , la véritable percée a été marquée par l'accès à des textes lisibles par machine qui pourraient être entreposés, transportés, et analysés électroniquement. Les tâches situées auparavant hors de la capacité humaine ou requérant une énorme quantité de travail, telles que la compilation de listes de fréquence et de concordances, pouvaient désormais être effectuées facilement. Dans les années 70 et 80, la quantité et la variété de textes préparés pour l'analyse par ordinateur explosent. Lors de cette période d'avancées technologiques, les ordinateurs sont devenus plus puissants, moins chers et plus conviviaux, rendant le linguiste moins dépendant de l'expertise informatique. Une raison supplémentaire pour la croissance de la linguistique de corpus durant cette période est due à l'intérêt croissant des chercheurs pour l'utilisation de la langue par opposition aux systèmes linguistiques *in abstracto* (Lüdeling & Kytö, 2008 : 9).

Le corpus, en termes simples, est un grand corps de textes. Les corpus peuvent exister sous une forme lisible par machine ou dans leur état naturel en tant que textes écrits ou discours enregistrés. Néanmoins, de plus en plus, le terme « corpus » est utilisé pour désigner la variété lisible par machine. De tels corpus ont un certain nombre d'avantages par rapport à d'autres formes de stockage. Tout d'abord, le corpus lisible par machine peut être manipulé de manière tout simplement impossible avec les autres formats. Deuxièmement, le corpus lisible par machine peut être rapidement et facilement enrichi d'informations supplémentaires (McEnery & Wilson, 1993 : 1).

Comme Benko (2013) le rappelle, les corpus de texte ont de nombreuses utilisations dans de divers domaines de l'exploration linguistique, de l'élaboration de dictionnaires monolingues et bilingues et de bases de données terminologiques, à l'outil destiné aux traducteurs pour vérifier le fonctionnement des éléments lexicaux dans une langue étrangère. Leur utilisation dans l'enseignement des langues étrangères tombe sous le paradigme didactique

appelé Data-Driven Learning (DDL), dont Tim Johns, à la fin des années 80 du siècle dernier, fut le pionnier.

Aujourd'hui, le paradigme DDL a de nombreux adeptes, en particulier chez les professeurs d'anglais et d'allemand, ce qui est dû à l'existence de grands corpus de ces langues qui sont généralement disponibles en gratuité sur Internet à des fins éducatives. Cependant, la situation concernant les langues romanes est beaucoup moins favorable car, à notre connaissance, pour le français, il n'y a peu de grand corpus de textes qui soient librement accessibles (Benko, 2013 : 8).

### **3 Les outils**

En Slovaquie, la tradition de la linguistique de corpus n'est pas très ancienne, comparée à celle de l'Europe occidentale, des Etats-Unis ou de l'Asie. Pourtant, des exceptions sont représentées par des corpus comme Araneum Francogallicum qui est un corpus web d'un milliard de tokens (version Maius). C'est un corpus comparable, ou, autrement dit, une famille de corpus web, qui couvre les langues utilisées et / ou enseignées en Slovaquie, à savoir slovaque, tchèque, allemand, hongrois, polonais, ukrainien anglais, français, espagnol, italien et russe. Les textes étaient téléchargés simultanément ; leurs composition, type, genre et registre sont similaires (« web-specific »). Une telle famille de corpus consistant en langues de taille égale et construite par une méthodologie normalisée peut non seulement être utilisée par les linguistes (pour les études contrastives) et par les lexicographes, mais aussi à des fins d'enseignement. NoSketch Engine, moteur de recherche de base, fournit les possibilités de recherche à l'aide du concordancier selon la forme (Word Form), le lemme (Lemma), la phrase (Phrase) ou l'étiquette morphologique (TAG), ainsi que la recherche complexe en utilisant le langage CQL9 ou les expressions régulières. Parmi les autres fonctionnalités, il faut également mentionner les listes de mots dans l'ordre alphabétique, la recherche selon le contexte et le calcul de collocations par des fonctions statistiques d'associativité lexicale comme T-score ou log Dice 10. La figure suivante représente l'interface utilisateur du corpus :

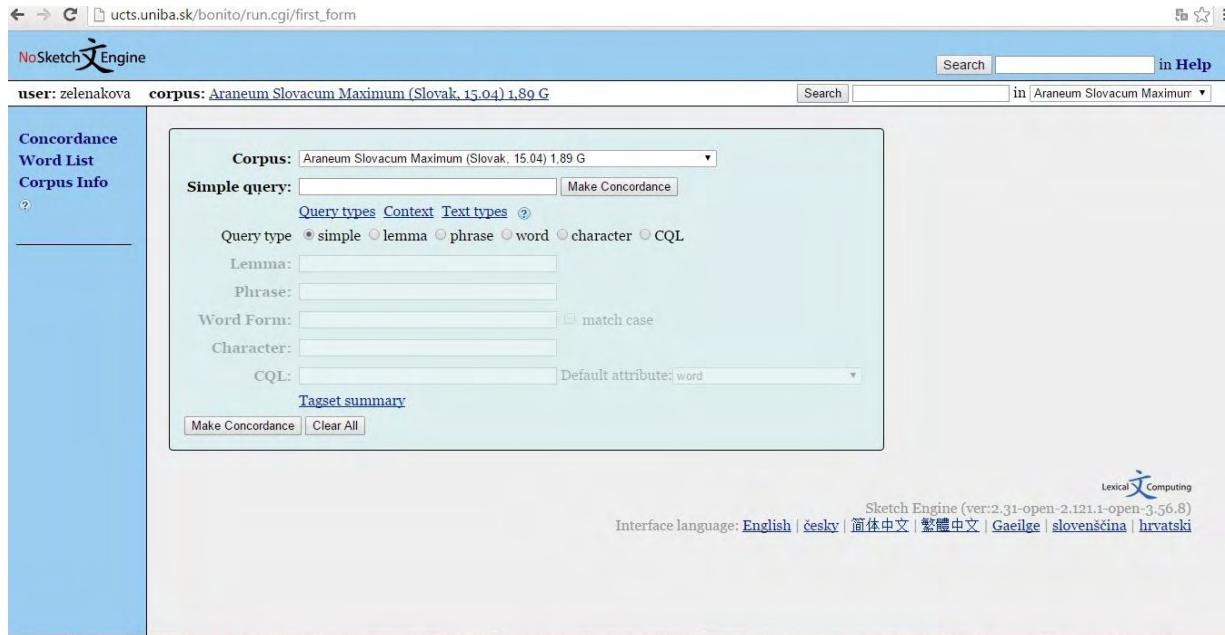


Figure 1. Araneum Francogallicum : interface utilisateur

Pour illustrer les fonctions qui s'avèrent utiles pour les enseignants ainsi que pour les apprenants de langues étrangères, nous souhaitons fournir quelques exemples de l'exploitation pratique du corpus. Premièrement, le concordancier est capable de trouver toutes les occurrences d'un mot choisi, ensemble avec les vingt premiers contextes sous forme KWIC (KeyWord In Context), ce qui permet de connaître le nombre total d'occurrences du mot dans le corpus. Un tel procédé rend notre travail efficace et rapide, ce qui est un des buts et des principaux avantages de la linguistique de corpus.

The screenshot shows the Araneum Francogallicum Maius corpus concordance results for the query "corpus". The left sidebar includes a "Save as subcorpus" link. The main area displays a list of 20 document IDs (e.g., doc#86,000...) followed by their corresponding text snippets. The first snippet reads: "Chila dit que Rabbi se trouva face à 600 **corpus** déjà constitués : qodém rabbi hayou chéche politiques en vogue, tout en ignorant l'immense **corpus** et trésor des analyses séculaires de son on ignore leurs noms" (translated: "Chila said that Rabbi found himself facing 600 **corpus** already constituted: qodém rabbi hayou chéche political trends in vogue, while ignoring the immense **corpus** and treasure of centuries-old analyses of their names"). The interface also includes a search bar, a page navigation section (Page 1 of 419), and a "Next | Last" button.

Figure 2. Araneum Francogallicum : concordance

Deuxièmement, grâce au programme Bonito, les utilisateurs ont la possibilité d'examiner le contexte des mots. Cette fonction permet aux linguistes, mais surtout aux apprenants, d'obtenir les collocations du mot choisi. Pour le français, s'ils choisissent le contexte à droite, le corpus leur procure une liste des candidats-adjectifs qui suivent selon la fréquence d'un mot particulier. Plus généralement, les collocations servent à montrer le comportement des mots dans le contexte, ce qui est important pour les deux groupes cibles d'utilisateurs.

Concordance		Collocation candidates			
		Page	1	Go	Next >
<a href="#">Concordance</a>					
<a href="#">Word List</a>					
<a href="#">Corpus Info</a>					
<a href="#">?</a>					
<a href="#">Save</a>					
<a href="#">&lt; Concordance</a>					
<a href="#">Sample</a>					
<a href="#">Filter</a>					
<a href="#">Overlaps</a>					
<a href="#">1st hit in doc</a>					
<a href="#">Frequency</a>					
<a href="#">Node tags</a>					
<a href="#">Node forms</a>					
<a href="#">Doc IDs</a>					
<a href="#">ConcDesc</a>					
<a href="#">Visualize</a>					
<a href="#">?</a>					
		Freq	T-score	MI	logDice
	P   N Christi	80	8.944	13.788	8.159
	P   N textuel	54	7.344	10.762	7.108
	P   N normatif	36	5.995	10.196	6.530
	P   N Domini	22	4.690	13.954	6.396
	P   N doctrinal	27	5.193	10.561	6.339
	P   N annoter	23	4.793	10.724	6.191
	P   N vitrearum	18	4.243	17.131	6.137
	P   N iconographique	21	4.580	10.545	6.051
	P   N hippocratique	17	4.123	14.163	6.035
	P   N idéologique	41	6.388	8.709	5.995
	P   N oral	60	7.723	8.428	5.881
	P   N juris	15	3.873	14.790	5.864
	P   N théorique	64	7.974	8.286	5.795
	P   N Vitrearum	14	3.742	17.131	5.775
	P   N Hermeticum	14	3.742	16.851	5.775
	P   N étudie	20	4.466	9.619	5.770
	P   N nostradamique	14	3.742	14.768	5.766
	P   N d'œuvre	44	6.611	8.223	5.612
	P   N épigraphique	12	3.464	12.705	5.512
	P   N législatif	50	7.043	7.966	5.466
	P   N numériser	18	4.234	8.990	5.456
	P   N informatiser	15	3.866	9.068	5.312
	P   N littéraire	60	7.708	7.665	5.275
	P   N lexical	13	3.600	9.341	5.244

Figure 3. Araneum Francogallicum : collocations

Troisièmement, les fonctions « node forms » et « node tags » nous permettent, par exemple, de distinguer si un mot est un nom ou un verbe (comme en français, il existe des termes comme « rire » qui relèvent des deux catégories), de même que de connaître les formes verbales pour cette dernière catégorie (verbes irréguliers).

Figure 4. Araneum Francogallicum : « frequency list »

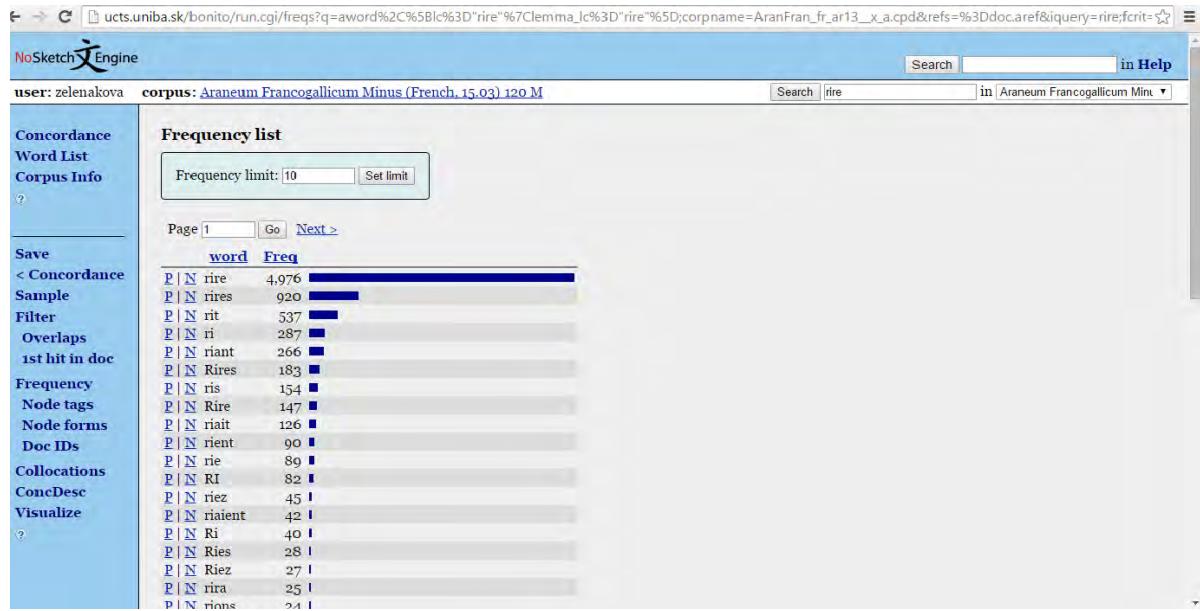


Figure 5. Araneum Francogallicum : les items correspondants

La traduction, comme tous les autres aspects de la communication et de l'activité jusque-là humaine, va se mécaniser, s'informatiser, s'automatiser. Ceci aura pour effet de générer un marché bas de gamme de la traduction automatisée à moindre coût, un marché haut de gamme de la traduction humaine très soignée et un marché intermédiaire des traductions de tous les niveaux de qualité. Tout ce qui est ou va être informatisable / automatisable sera informatisé / automatisé tôt ou tard. Et cette tendance déterminera l'évolution de la traduction technique et spécialisée ainsi que le métier d'interprète. L'aspect industriel de la traduction, la massification des volumes à traiter, la mondialisation, l'automatisation, mais surtout la diffusion des technologies vocales apporteront des changements en faveur des performances technologiques. Pourtant, seuls les prestataires humains sont capables de procéder à toutes les formes nécessaires d'adaptation culturelle ou d'acculturation des publics destinataires. Ils vont ainsi occuper le terrain sur lequel la machine ne peut pas les concurrencer, mais peut éventuellement les aider. Elle permet une plus grande productivité et plus-value pour les donneurs d'ouvrages et une plus grande efficacité de communication pour les utilisateurs.

## 4 Bibliographie

Benko, V. : « Francúzsky webový korpus Francogallicum ». In *PHILOLOGIA*, vol. XXIII, 2013, n°2, pp. 7-20 [version électronique] [consulté le 04/07/2015]. Disponible sur : [https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Sucasti/Ustavy/Ustav\\_filologickych\\_studii/Philologica/PHILOLOGIA\\_XXIII-2.pdf](https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Sucasti/Ustavy/Ustav_filologickych_studii/Philologica/PHILOLOGIA_XXIII-2.pdf)

Dispagne, M. : « L'accompagnement pédagogique : quels enjeux symboliques en contexte diglossique ? ». In *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2007, n°36/1, pp. 59-69.

Lafortune, L. : *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2012.

Lüdeling, A., & Kytö, M. : *Corpus Linguistics. An International Handbook*. Vol. 1. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co, 2008. Disponible sur : <http://www.postgrado.linguistica.ucv.cl/dev/documentos/91,1017,Ludeling,%20A.%20Corpus%20Linguistics.%20An%20international%20handbook.pdf> [consulté le 01/11/2015]

McEnery, T., & Wilson, A. : « Corpora and Translation: Uses and Future Prospects ». In *UCREL Technical Papers*, 1993, pp. 1-11 [version électronique] [consulté le 04/08/2015]. Disponible sur : <http://www.ucrel.lancs.ac.uk/papers/techpaper/vol2.pdf>

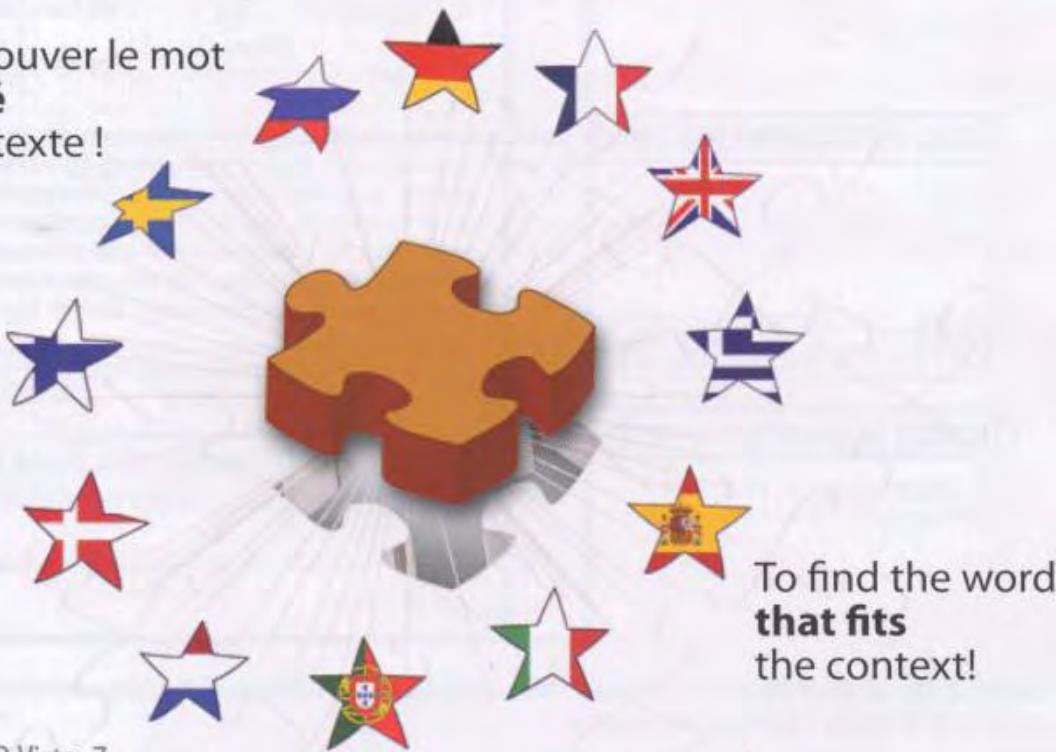
Michaud, C. : *L'évaluation de la réussite universitaire*. In ANNOOT E. et FAVEBONNET M.-F., *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, Paris : L'Harmattan, 2004.

Zeleňáková, M. : *Comparative view of the linguistic aspects of translators' solutions of English and French terminology within the field of the EU law: Noun that-complement clauses and the expression of stance*. Paris & Košice. Thèse soutenue le 19 décembre 2014.

# MultiConcord

Concordancier parallèle en 12 langues  
A parallel concordancer in 12 languages

Pour trouver le mot  
**adapté**  
au contexte !



To find the word  
**that fits**  
the context!

Windows XP, Vista, 7

Linux

Mac OS X.5

Sous la direction de Francine ROUSSEL,  
Maître de conférences d'anglais à l'Université Nancy 2

Multiconcord est supporté par windows 10

L'usager peut ajouter ses propres textes au corpus fourni grâce à l'utilitaire de balisage © foxmark. Ce dernier requiert la version 3.6.2. de firefox (mars 2010) ou une version antérieure. Pour la télécharger

<https://ftp.mozilla.org/pub.mozilla.org/firefox/releases/>

On trouve le bon de commande à l'adresse : <http://www.univ-lorraine.fr/content/multiconcord>

# Caroline Pernot

avec la collaboration des membres du GLFA  
Coordination : Maurice Kauffer

## Petit dictionnaire permanent des « actes de langages stéréotypés » (ALS) Microstructure de *das kannst du laut sagen*

### 1 présentation générale

#### 1.1 Forme et Syntaxe

1.1.1 **Variantes** : Das kann man wohl sagen.

1.1.2 **Figement** : L'ALS *Das kannst du laut sagen* peut être employé à la 2<sup>ème</sup> personne du singulier, à la 2<sup>ème</sup> personne du pluriel ou à la forme de politesse. Quant à la variante avec la particule modale *wohl*, celle-ci est employée de manière privilégiée à la troisième personne du singulier avec le pronom *man*.

1.1.3 **Configurations syntaxiques** : L'ALS est employé comme énoncé indépendant à la suite d'un énoncé auquel le locuteur réagit. Bien que ce ne soit pas attesté dans notre corpus, l'ALS peut être employé comme principale suivie ou précédée d'une subordonnée qui reprend l'énoncé auquel le locuteur réagit (*Das kannst du laut sagen, dass... / Dass..., kannst du laut sagen*).

#### 1.2 Sens / Fonctions

1.2.1 **Type d'acte** : En réagissant à un propos par *Das kannst du laut sagen*, le locuteur indique qu'il partage sans restriction le point de vue adopté par l'interlocuteur.

1.2.2 **Fonctions** :

- Le locuteur indique une convergence de points de vue sans que le propos de l'interlocuteur ne contienne une sollicitation à répondre ou à prendre position.
- L'emploi de *Das kannst du laut sagen* permet au locuteur de valider de manière forte le propos qui avait été avancé de manière non assurée par l'interlocuteur.

#### 1.3 Concurrents :

- Fréquents : *genau (richtig) ; ganz / sehr richtig.*

- Occasionnels : *absolut* (fam.) ; *an dem Punkt / da bin ich ganz bei dir* ; (*auch meine Meinung* ; *das ist fast zu gelinde ausgedrückt* ; *das sehe ich auch / ganz genau so* ; *in diesem Punkt stimme ich dir ganz zu* ; *und ob (das so ist)* ; *und wie*.

#### 1.4 Usage

**Registre :** Standard.

**Contraintes d'usage :** Aucune.

**Partenaires privilégiés :** Aucun.

#### 1.5 Équivalents

- Fréquents : (*ça*), *tu peux le dire* ; (*ça*), *on peut le dire*.
- Occasionnels : (*ça*), *pour être + GN / GADJ / GPART, c'est + GN / GADJ / GPART* ; *ce n'est pas moi qui irais te dire le contraire / qui te dirais le contraire / je n'irais pas dire le contraire* ; *c'est bien mon avis* ; *c'est le cas de le dire* ; *c'est le moins qu'on / que l'on puisse dire* ; *c'est le mot (qui convient)* ; *c'est peu de le dire* ; *comme tu dis* (fam.) (+ reprise du propos) ; *et comment* ; (*et*) *pas rien qu'un peu* ; *je le crois bien* (vieilli) ; *je ne te / vous le fais / ferais pas dire* ; *oh oui alors, bien + GN / GADJ / GPART* ; *très clairement*.

## 2 PLAN

### 2.1 le locuteur indique une convergence de points de vue

### 2.2 Le locuteur valide le propos de l'interlocuteur

2.2.1 Le propos initial est une question

2.2.2 Le propos initial est modalisé

2.2.2.1 *par l'expression d'une probabilité*

2.2.2.2 *par l'expression d'une vraisemblance*

## 3 DESCRIPTION DETAILLÉE DES FONCTIONS ET EMPLOIS

### 3.1 le locuteur indique une convergence de points de vue

L'interlocuteur avait formulé un propos dans lequel il ne sollicitait pas de réponse ou de prise de position. L'emploi de *Das kannst du laut sagen* est par

conséquent une intervention délibérée du locuteur destinée à indiquer une convergence de points de vue.

*Dialogue entre policiers.*

„Was machst du da an deinem Fenster?“ fragte er.

„Ich habe einen Auftrag“, antwortete Matthias müde. „Der Kommissar hat mich beauftragt, die Ereignisse zu überwachen. Also überwache ich sie.“

„Ach so? Welche Ereignisse?“

„Das weiß keiner. Ich brauch dir nicht zu sagen, daß keinerlei Ereignis stattfindet. [...]“

„Das ist ja beschissen.“

„**Das kannst du laut sagen.** [...]“

„Hätte er diese Idee nicht gehabt, wäre Marie vielleicht noch am Leben. [...] Sie haben sich getrennt, sie ist nach Hause gegangen, aber um 18 statt um 17 Uhr. Die Gestapo erwartete sie. Aber erst seit fünf Minuten. Kurz, man kann die Sache drehen und wenden wie man will, sie ist wegen Maurice geschnappt worden!“

„Er hat sich schuldig gefühlt...“, murmelte Nadia.

„Ja, **das kann man wohl sagen.** Als ich ihn kennengelernt, schaute er oft zu tief ins Glas, und wenn er dann betrunken war, erzählte er jedem, der es hören wollte, er sei der einzige Jude, der eine *Goj*, eine Nichtjüdin, in den Tod geschickt habe! [...]“

*Extrait d’une interview avec un sportif*  
*Journalist:* In der Nähe wohnen Ihre Eltern, zu denen Sie immer eine besonders gute Beziehung hatten.

*Ehrhoff:* „Ich habe meinen Eltern unheimlich viel zu verdanken. Was die mich rumchauffiert haben bis ich 18 Jahre alt war! Dann hatte ich eine eigene Wohnung, aber zum Mittagessen bin ich so oft es ging zu meinen Eltern gefahren.“

*Journalist:* Nirgendwo schmeckt es besser als bei Muttern.

*Ehrhoff:* „**Das können Sie laut sagen.**“

– Qu'est-ce que tu fais à ta fenêtre ? demanda-t-il.

– Je suis en mission, répondit Marc d'un ton las. Le commissaire m'a chargé de surveiller l'événement. Alors je surveille.

– Ah oui ? Quel événement ?

– Ça, on ne sait pas. Inutile de te dire que d'événement, il ne s'en produit aucun. [...]

– Emmerdant.

– **Tu peux le dire.** [...] (FVD 149/148)

– S'il n'avait pas eu cette idée, Marie serait peut-être encore vivante. [...] Ils se sont séparés, et elle est rentrée chez elle, mais à dix-huit heures, au lieu de dix-sept, La Gestapo l'attendait. Mais depuis cinq minutes, seulement. Enfin, bref, on peut tourner la question comme on veut, elle s'est fait prendre à cause de Maurice !

– Il s'est senti coupable... murmura Nadia.

– Oui, **tu peux le dire.** Quand je l'ai connu, il forçait souvent sur la bouteille, et quand il était saoul, il racontait à qui voulait l'entendre qu'il était le seul Juif à avoir expédié une goy à la mort ! [...] (TJO 394/346)

*Journaliste :* Vos parents habitent dans les environs. Vous avez toujours eu de très bons rapports avec eux.

*Ehrhoff :* Je dois vraiment beaucoup à mes parents. Quand je pense au nombre de fois qu'ils m'ont emmené aux entraînements jusqu'à mes 18 ans ! Après, j'ai eu mon propre appartement, mais le plus souvent possible, je suis allé le midi chez mes parents.

*Journaliste :* Chez les mamans, c'est là où on mange le mieux.

(<http://www.del.org/.../-/->)

„Aber das wäre alles noch nicht so schlimm gewesen, wenn K-G nicht der Liebe begegnet wäre. [...] Wir befinden uns im Jahre 1974, [Karl-Gustav] ist folglich sechsundfünfzig Jahre alt, als der Dämon des Fleisches zuschlägt.“

„Bumm!“

„**Das kannst du laut sagen!** Die Schöne ist dreißig Jahre jünger. Eine frühere Kellnerin in einem seiner Restaurants. K-G ist völlig aus dem Häuschen.

Alice: Draußen ist jemand, der Sie unbedingt sprechen möchte. [...] Es sei dringend und persönlich.

Rabaud: Der Name?

Alice: So was wie Vendugu...

Pierre: Ach, du meine Güte! [...]

Guillaume: Das ist ein starkes Stück.

Pierre: **Das kannst du laut sagen.**

Rabaud: Nun bin ich aber gespannt, wie er aussieht.

Pierre: Und ich erst.

Kaum hatte er mich auf seinem Landsitz gesichtet, als er in die Küche schoß und mit einer tiefschwarzen Flasche und zwei kleinen Gläsern zurückkam. Zieh dich warm an, hab ich mir gesagt.

„Probier mal... Das reinste Schweröl. Kommt aus Holland.“

Mir war klar, ich könnt mir die Mühe sparen, abzulehnen. Hab meinen Widerwillen gekonnt unterdrückt und das Zeug in einem Zug runtergekippt.

„Zum Kotzen“, hab ich gesagt.

„**Das kannst du laut sagen...**“

„Reißt einem ja ‘ne Rallye in die Eingeweide...“

„Verzeih mir“, sagte er. „Du darfst mir nicht böse sein.“ Sie lächelte ihn ironisch an. „Aber ich bin dir gar nicht böse.“ [...] „Ich bin verrückt“, flüsterte er. „**Das kann man wohl sagen**“, erwiederte Tanja. Sie war

*Ehrhoff: Ce n'est pas moi qui vous dirais le contraire !*

– Et puis surtout, Karl-Gustav rencontre l'amour... [...] On est en 1974, il a donc cinquante-six ans. Le Démon de Midi frappe...

– Boum !

– **Comme tu dis.** La belle a trente ans de moins. C'est une des anciennes serveuses des brasseries. K.G. a le coup de foudre. (PSF 185/178)

Mme Alice : Il y a quelqu'un qui insiste pour vous voir. [...] Il paraît que c'est personnel et urgent !

Rabaud : Quel est son nom ?

Mme Alice : Quelque chose comme Sitebo...

Pierre : Oh ! merde ! [...]

Guillaume : Ça alors !

Pierre : **Comme tu dis** : Ça alors !

Rabaud : Je suis curieux de voir la tête qu'il a !

Pierre : Et moi donc ! (FDB 276/156)

Dès qu'il m'a vu entrer dans son domaine, il a foncé à la cuisine et est revenu avec une bouteille toute noire et deux petits verres. Accroche-toi au pinceau, j'ai hurlé intérieurement.

– Goûte... C'est du Petrus. Ça vient de Hollande.

Ce n'était pas la peine que je proteste, je le savais. J'ai avalé cul sec. Haut-le-coeur savamment réprimé :

– C'est dégueulasse, j'ai dit.

– **C'est peu de le dire...**

– Ça va me transformer les boyaux en piste cyclable... (JPP 54/37)

– Excuse-moi, dit-il. Il ne faut pas m'en vouloir. Elle lui sourit d'une façon intolérante.

– Mais je ne t'en veux pas, dit-elle. [...]

– Je suis absurde, dit-il.

noch nicht wieder versöhnt. Beschämmt ging er auf sie zu: „Vergiß das alles. Der Gedanke an den Krieg peinigt mich so, weil ich dich liebe ... [...] Was soll aus uns werden, wenn es zum Kriege kommt...“

– **C'est bien mon avis**, dit Tania. Elle se tenait encore sur la défensive. Il se rapprocha d'elle, honteusement :

– Oublie tout cela. Cette idée me hante, parce que je t'aime... [...] Que deviendrons-nous si la guerre éclate ?... (HTT 886/787)

*La narratrice pénètre dans un appartement qui la séduit immédiatement.*

Dieser grandiose Arbeits- und Proberaum ist voll von flauschigen Teppichen, bunten Kissen, kreuz und quer hängenden Hängematten. [...] Ich muß solch ein Gesicht machen, daß Jean-Pierre sich bemüßigt fühlt zu unterstreichen: „Schön, nicht?“ „**Das kann man wohl sagen.**“ „Du siehst aus, als wärst du ein bißchen eifersüchtig.“ „Nein, gar nicht. Mir hat's den Atem verschlagen.“

Cette fameuse salle de travail et de répétition est pleine de tapis moelleux, de coussins multicolores, de hamacs entrecroisés. [...]. Je dois faire une telle tête que Jean-Pierre se croit obligé de souligner :

« C'est beau, n'est-ce pas ?

– **Ça, pour être beau, c'est beau.**

– Tu as l'air d'être un peu jalouse.

– Non, pas du tout. Je suis suffoquée. » (MCC 78/79)

### 3.2 Le locuteur valide le propos de l'interlocuteur

L'interlocuteur formule un propos qui n'est pas avancé avec une complète assurance. L'emploi de l'ALS permet de reprendre ce propos afin de le valider de manière forte.

#### 3.2.1 Le propos de l'interlocuteur est une question

La question est soit une demande d'information soit une demande de confirmation.

*ZEITmagazin:* War es einfacher, ein Star zu sein, als Sie jung waren? Ohne Internet, ohne Soziale Netzwerke?

*John:* **Das können Sie laut sagen.** Es war eine viel entspannere Zeit. Ein großer Teil der modernen Technik irritiert mich. Was soll der Quatsch mit den Handyfotos? Was sind das für Menschen, die mit iPads in Konzerte kommen und dann alles filmen? (*Die Zeit*, 12.04.2014, Corpus DWDS-Zeitkorpus/-)

Schließlich steckte sie das Handy jedoch weg und grinste Georgia an. „Ich wette, du freust dich heute auf dein Bett, was, Georgia?“

*ZEITmagazin:* Etais-ce plus simple d'être une star lorsque vous étiez jeune ? Sans internet, sans réseaux sociaux ?

*John :* **Très clairement.** C'était beaucoup moins stressant à l'époque. Une grande part des techniques modernes de communication me tape sur les nerfs. Je n'en peux plus de voir ces gens me prendre en photos avec leur portable. Je ne peux pas comprendre qu'ils viennent à un concert avec leur iPad et qu'ils le filment du début à la fin.

Elle finit par ranger son portable et regarda Georgia avec un sourire en coin : « Je parie que tu vas être contente de retrouver ton lit ce soir, je me trompe, Georgia ?

„Das kannst du laut sagen!“ Georgia lachte. Sie war wirklich müde, aber es war eine gute Art von Müdigkeit. (<http://www.fischerverlage/.../12/-/>)

„Sag mal, Abby, erinnerst du dich noch an Isabel Winter? [...] Isabel war neu in der Stadt, und eine Weile sah es so aus, als würde Deborah sie tatsächlich in ihre Clique aufnehmen. Aber dann...“ Sie schüttelte den Kopf. „Was war denn dann?“ fragte Tully neugierig. Gab's Ärger?“

„Ärger? **Das kannst du laut sagen.** Isabel machte den Fehler, Deborah einen Jungen vor der Nase wegzu schnappen, den die für sich selbst haben wollte. [...] Deborah hat alle gegen sie aufgehetzt, bis sie wie eine Aussätzige behandelt wurde. ([https://books.google/.../Wer\\_schön/.../-/-](https://books.google/.../Wer_schön/.../-/-))

#### *Extrait d'un interrogatoire de police.*

„Ich hab gewartet, bis meine Mutter eingeschlafen war. Dann bin ich runter nach Peyruis gefahren.“ – „Warum?“ – „Um nach Séraphin zu sehen.“ – „Warum?“ – „Weil man mir gesagt hat, er hätte etwas mit der lustigen Witwe.“ – „Und haben Sie ihn zusammen mit dem Opfer gesehen?“ – „Ja, ich hab ihn gesehen.“ – „War das Opfer zu dem Zeitpunkt noch am Leben?“ – „Am Leben? **Das kann man wohl sagen!**“

#### *Dialogue entre une personne qui vient de s'échapper d'un hôpital et la personne qui vient de la recueillir*

„Sind Sie zur Behandlung in einem Krankenhaus?“

„**Das kann man wohl sagen.**“

„Man wird sich Sorgen machen. In welchem Krankenhaus denn? Ich bringe Sie hin.“

„Sie sagten Ihre Abreise aus London wäre Ihnen ein wenig überstürzt vorgekommen?“

„**Das kann man wohl sagen.** Letzten Mittwoch kam Mister Fogg ganz gegen seine Gewohnheit schon um 8 Uhr abends aus dem Club nach Hause, und eine Dreiviertelstunde später waren wir bereits unterwegs.“

– **Et comment !** dit Georgia en riant. Elle était vraiment fatiguée, mais c'était une bonne fatigue.

– Dis, Abby, tu te souviens d'Isabel Winter ? [...] Isabel venait d'arriver ici, et pendant un moment on croyait tous que Deborah allait vraiment l'intégrer dans sa clique. Mais après... Elle secoua la tête.

– Mais qu'est-ce qu'il y a eu après ? demanda Tully, piquée dans sa curiosité. Elles se sont disputées ?

– Disputées ? **Et pas rien qu'un peu.** Isabel a eu le malheur de lui piquer un gars, à Deborah, qui avait des vues sur ce gars. [...] Deborah les a tous montés contre elle, jusqu'à ce qu'ils la traitent comme un pestiférée.

– J'ai attendu que ma mère dorme. Je suis descendue à Peyruis. – Pourquoi ? – Pour surveiller Séraphin. – Pourquoi ? – Parce qu'on m'avait dit qu'il avait affaire avec la veuve joyeuse. – Et l'avez-vous vue avec la victime ? – Oui je l'ai vu. — La victime était-elle vivante à ce moment-là ? – **Oh ! oui, alors. Bien vivante !** (PMM 241/218)

– Vous êtes suivie dans un hôpital ?

– Oui, **c'est le moins que l'on puisse dire.**

– Ils doivent être très inquiets là-bas. De quel hôpital s'agit-il, je vais vous raccompagner. (MLV 43/39)

« Vous avez donc quitté Londres précipitamment ?

– **Je le crois bien !** Mercredi dernier, à huit heures du soir, contre toutes ses habitudes, Mr Fogg revint de son cercle, et trois quarts d'heure après nous étions partis. » (JVT 33/47)

### 3.2.2 Le propos initial est modalisé

L’interlocuteur avance un propos sans complète assurance : il indique une probabilité, faible ou forte, ou se fonde sur une vraisemblance ou sur une apparence.

#### 3.2.2.1 *par l’expression d’une probabilité*

*La scène se passe pendant la Guerre de Trente Ans.*

„Aber wenn das die Schweden waren, warum haben sie dann sein Pferd nicht mitgenommen?“

„Schwer zu sagen, aber vermutlich hat die Stute bei dem Überfall gescheut und ist ins Kloster zurück gestürmt. [...] Seine Geldschatulle, die er am Leibe trug, ist jedenfalls weg. Und die war vermutlich prall gefüllt.“

„**Das könnt Ihr laut sagen.** Diese schwedischen Schweinehunde“

*Ihr est ici l’ancienne forme du vouvoiement.*

(<https://books.google /.../Der+Mönch/.../-/->)

Prior Johannes [begann] zu sprechen.

„Nun“, sagte er. „Wir haben uns versammelt, um die Neuverglasung des Chorfensters in unserer Kirche zu besprechen. Zunächst einmal war unser Meister Lionel Jourdain sicher überrascht.“

Der Burgunder beugte sich vor und legte die Fingerspitzen aneinander.

„**Das könnt ihr laut sagen.**“ Er lachte leise und schüttelte den Kopf. „Schon der erste Blick hat ergeben, dass ich die einzelnen Fenster fast quadratisch anlegen muss.“

(<https://books.google /.../Die+Himmelsmalerin/.../-/->)

„Ich hab eine Mail bekommen, keine Ahnung, von wem. Jedenfalls war da der Link zu der Seite einer Tageszeitung, genauer gesagt, zu einem Artikel. Und in dem stand, dass Josh von der Polizei gesucht wird. Stell dir vor, er soll seine Exfreundin, also die, mit der er vor mir zusammen war, ermordet haben.“

„Puh, das ist heftig!“ sagte Nothing, nachdem einen Moment Stille geherrscht hatte. „Das muss

– Mais si ce sont les Suédois qui l’ont attaqué, pourquoi n’ont-ils pas pris aussi son cheval ?

– C’est difficile à dire, mais il est probable que la jument ait pris peur lors de l’attaque, qu’elle se soit enfuie et soit rentrée au couvent. [...] La cassette qu’il portait sur lui, en tout cas, a disparu. Et elle était probablement bien remplie.

– **Et comment !** Ces brigands de Suédois...

Le père Jean prit la parole.

– Nous voici donc réunis, commença-t-il, afin de parler du renouvellement des vitraux du chœur de notre église. Je crois qu’au début, notre cher maître Lionel Jourdain a trouvé cette idée surprenante.

Le Bourguignon se pencha en avant et joignit les doigts.

– Oui, **c’est le mot qui convient.** Il secoua la tête en riant doucement. Je les ai regardé rapidement et ai tout de suite constaté que je devais poser chaque vitrail pratiquement en carré.

– J’ai reçu un mail mais je ne sais pas qui est l’expéditeur. En tout cas, il y avait un lien vers un journal, en fait, plus précisément, vers un article de journal. Et dans cet article, il y avait écrit que Josh est recherché par la police. Tu te rends compte, ils disent qu’il a assassiné son ex-copine, c’est-à-dire la fille avec laquelle il était

dich ganz schön geschockt haben“.

„**Das kannst du laut sagen.** Ich meine, ich war immerhin eine ganze Weile mit Josh zusammen, und jetzt erfahre ich, dass er ein Mörder ist.“  
[\(https://books.google /.../Wie+du+mir/.../-/\)](https://books.google /.../Wie+du+mir/.../-/)

avant qu'on soit ensemble.

– Ah oui, quand même... dit Nothing après être restée silencieuse quelque temps. Tu devais vraiment être choquée en lisant ça.

– Oui, **c'est le mot.** Tu sais, je suis quand même restée un moment avec Josh, et voilà maintenant que j'apprends que c'est un meurtrier.

### 3.2.2.2 par l'expression d'une apparence

Veva öffnete die Augen und fand sich in einem Bett wieder, während jemand sie heftig schüttelte. Endlich erkannte sie ihre eigene Kammer und die Köchin. „Danke, Cilli! Anscheinend habe ich schlecht geträumt.“

„**Das kannst du laut sagen!** Du hast so geschrien, dass ich hochgeschreckt bin und mir den Kopf am Deckenbalken angeschlagen habe“, erklärte die Köchin und strich Vera tröstend über das Haar.

[\(https://books.google /.../Die+Ketzerbraut/.../-/\)](https://books.google /.../Die+Ketzerbraut/.../-/)

Veva ouvrit les yeux et vit qu'elle était dans un lit et qu'on la secouait vivement. Elle finit par reconnaître sa propre femme de chambre et la cuisinière. « Merci, Cilli ! Je crois que j'ai fait un mauvais rêve ».

« **C'est le cas de le dire !** Tu as tellement crié que je me suis levée d'un bond, apeurée, et me suis cognée la tête contre la poutre du plafond », lui répondit la cuisinière en lui caressant les cheveux pour la calmer.

## 4 BILAN

### 4.1 Sens et emplois :

Il existe des nuances d'emploi entre la forme standard *das kannst du laut sagen* et sa variante *das kann man wohl sagen*. Cette dernière est utilisée pour signifier une approbation en donnant une dimension de vérité générale par l'emploi de *man*. Quant à *das kannst du laut sagen*, son emploi suggère souvent une approbation forte, voire un surenchérissement.

*Das kann man wohl sagen* peut également être employé par le locuteur pour modaliser son propos mais sans faire référence aux propos d'un interlocuteur. Dans ce cas, il n'a donc pas de fonction interactionnelle et est uniquement employé pour renforcer la validité d'un propos à un niveau métaphorique. Dans cet emploi, *das kann man wohl sagen* a pour synonyme partiel *wirklich*.

*Le locuteur observe la façon dont s'habille un ami.* Ein schönes Hemd, und die Krawatte ist auch schön, **das kann man wohl sagen.** Otto kleidet sich gut [...]. (NBT 33/34)

Une belle chemise, et une belle cravate, **vraiment.** Otto s'habille bien [...].

Carlo Alberto hat kein Glück gehabt, ja, **das kann man wohl sagen.** Vier Jahre hinter Stacheldraht, dann die Rückkehr in sein Vaterland, in dem für Menschen mit seiner Vergangenheit kein Platz mehr war.

Carlo Alberto, il n'a pas eu de chance, **ça on peut le dire**, oui. Quatre ans derrière les barbelés, puis le retour dans sa patrie où les hommes avec un passé comme le sien n'avaient plus leur place. (DFM 316/379)

#### 4.2 Ambiguités :

Le syntagme verbal *laut sagen* rentre dans la composition de plusieurs expressions formées avec d'autres verbes de modalité que *können*, soit *dürfen*, *mögen*, *müssen*, *sollen* et *wollen*. Le nœud sémantique *laut sagen* a ici pour signification *exprimer publiquement un avis à haute voix, publiquement*. Etant donné leur sens faiblement idiomatique, on ne peut pas considérer ces expressions comme étant des ALS. Certaines formules de routine s'emploient dans des énoncés à la forme affirmative (*das muss (doch) (einmal / mal) (ganz) laut gesagt werden* ; *das sollte man (doch) (endlich) laut sagen*), tandis que d'autres sont employés dans des énoncés de forme négative (*ich darf ja nicht laut sagen, dass...* ; *das sollte ich (gar) nicht laut sagen* ; *das will man nicht sagen* ; *laut sagen mag das (allerdings) keiner*), comme le montrent les quelques occurrences suivantes :

##### *Interview d'un syndicaliste pendant une grève*

Zur Überraschung seiner Zuhörer sagte er nun: „**Ich will hier gern laut sagen**, daß wir die Frage der Investitionsleistung in die S-Bahn grundsätzlich anders betrachten würden, wenn die politischen Verhältnisse entscheidend verbessert würden [...]“ (*Die Zeit*, 03.10.1980, Corpus DWDS-Zeitkorpus/-)

Der junge Fähnrich, sagte Martinitz, habe arglosweise ausgesprochen, **was jeder ehrliche Mann hätte laut sagen sollen:** Wallenstein habe die Schlacht verloren und mit dieser Exekution seine Schande maskieren wollen. (RHG 690/-)

Tischler [nennnt] diejenigen, die seiner Meinung nach schuld sind an dieser Freudlosigkeit, „die Aussiedler und die Türken“. Außerdem „kann ich nicht nachvollziehen, warum wir so ein Heidengeld für Rußland und die

A la grande surprise de son auditoire, il expliqua : « **Je souhaite dire ici publiquement** que nous aurions traité différemment la question des investissements dans le projet de tramway si le dialogue au niveau des politiques avait été nettement meilleur. [...] »

Ce jeune aspirant, expliqua Martinitz, a, sans penser à mal, dévoilé **ce que tout honnête homme aurait dû dire haut et fort** : Wallenstein a perdu la bataille et a voulu dissimuler cette honte par le biais de cette exécution.

[...] Tischler désigne ceux qui, de son point de vue, sont responsables de cette morosité : « les émigrés et les Turcs ». D'ailleurs « je n'arrive pas à comprendre pourquoi nous dépensons autant d'argent pour la Russie et l'aide au développement,

Entwicklungshilfe ausgeben und auch an die Juden noch Kohle bezahlen“. Dieser „Ausverkauf, der mit unserem Land und unseren Firmen gemacht wird, ist doch Wahnsinn“. [...] Zwar **dürfe er dies „nicht laut sagen“**, aber „es bewaffnen sich jetzt viele Bürger“. (MSG 226/214)

et pourquoi nous versons encore du fric aux Juifs ». « C'est quand même dément, cette manie que nous avons de brader notre pays et nos entreprises. » [...] **Il ne peut certes pas « le dire à voix haute »**, mais « en ce moment, beaucoup de citoyens s'arment ».

#### 4.3 Bilan sur les équivalents :

Beaucoup d'équivalents sont formés avec le verbe *dire*. Le plus fréquent est *tu peux le dire* ou *on peut le dire*, éventuellement avec une structure clivée : *ça, tu peux le dire* ; *ça, on peut le dire*. Certains ALS sont construits sur une litote (*c'est le moins qu'on / que l'on puisse dire* ; *c'est peu de le dire*) tandis que d'autres sont des mises en scène de l'interaction verbale : l'absence de conflit avec *ce n'est pas moi qui te dirais / qui irais te dire le contraire / je n'irais pas dire le contraire* et l'absence de coercition avec *je ne te le fais / ferais pas dire*.

Les équivalents français reposent quelquefois sur une structure incluant la répétition des propos de l'interlocuteur, comme : (*ça*), *pour être* + répétition, *c'est* + répétition ; *oh oui alors, bien* + répétition. La répétition peut en outre renforcer une traduction (par exemple *c'est bien mon avis, c'est le cas de le dire* ou encore *c'est le mot (qui convient) + répétition*), comme illustré dans l'exemple suivant :

Alice: Draußen ist jemand, der Sie unbedingt sprechen möchte. [...] Es sei dringend und persönlich.

Rabaud: Der Name?

Alice: So was wie Vendugu...

Pierre: Ach, du meine Güte! [...]

Guillaume: Das ist ein starkes Stück.

Pierre: **Das kannst du laut sagen.**

Rabaud: Nun bin ich aber gespannt, wie er aussieht.

Pierre: Und ich erst.

Mme Alice : Il y a quelqu'un qui insiste pour vous voir. [...] Il paraît que c'est personnel et urgent !

Rabaud : Quel est son nom ?

Mme Alice : Quelque chose comme Sitebo...

Pierre : Oh ! merde ! [...]

Guillaume : Ça alors !

Pierre : **Comme tu dis** : Ça alors !

Rabaud : Je suis curieux de voir la tête qu'il a !

Pierre : Et moi donc ! (FDB 276/156)

## 5 Références des sources

### 5.1 Ouvrages

- CGB: Graen, C.: *Ein Brand ist schnell gelegt...* Reinbek: Rowohlt, 1990.
- DFM: Fernandez, D.: *Dans la main de l’ange*. Paris: Grasset, 1982 / Traduction allemande par E. Wiszniewsky: *In der Hand des Engels*. Berlin: Verlag Volk und Welt, 1985.
- FDB: Dorin, F.: *Si t’es beau ... t’es con*. Paris: Laffont, 1978 / Traduction allemande par W. Spier: *Wenn du gut bist, geht’s dir schlecht*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1980.
- FVD: Vargas, F.: *Debout les morts*. Paris: Éditions Viviane Hamy, 2000 / Traduction allemande par T. Scheffel: *Die schöne Diva von Saint-Jacques*. Berlin: Aufbau Verlag, 1999.
- GCC: Chevallier, G.: *Clochemerle*. Paris: PUF, 1991 / Traduction allemande par R. Schacht: *Clochemerle*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1994.
- HTT: Troyat, H.: *Tant que la terre durera*. Paris: La Table Ronde, 1947 / Traduction allemande par H. Wille et B. Klau: *Solange die Welt besteht*. Stuttgart, Salzburg: Europäischer Buchklub, 1953.
- JPP: Pouy, J.-B.: *La pêche aux anges*. Paris: Gallimard, 1986 / Traduction allemande par E. Bahr: *Geld für kleine Engel*. Reinbek: Rowohlt, 1988.
- JVT: Verne, J.: *Le tour du monde en 80 jours*. Paris: Hetzel, 1873 / Traduction allemande par G. Geisler: *Reise um die Erde in 80 Tagen*. Würzburg: Arena-Verlag, 1984.
- LAQ: Aragon, L.: *Les beaux quartiers*. Paris: Denoël et Steele, 1936 / Traduction allemande par S. Hermlin: *Die Viertel der Reichen*. Berlin: Verlag Volk und Welt, 1976.
- MCC: Cardinal, M.: *La clé sur la porte*. Paris: Grasset, 1998 / Traduction allemande par U. Aumüller et R. Kubbisch: *Der Schlüssel liegt unter der Matte*. Reinbek: Rowohlt, 1980.
- MLV: Lévy, M.: *Et si c’était vrai ...* Paris: Laffont, 2000 / Traduction allemande par A. Thoma: *Solange du da bist*. Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag, 2003.
- MSG: Martin, H.-P. & Schumann, H.: *Die Globalisierungsfalle. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand*. Reinbek: Rowohlt, 1997 / Traduction française par O. Mannoni: *Le piège de la mondialisation. L’agression contre la démocratie et la prospérité*. Arles: Actes Sud, 1997.
- NBT: Born, N.: *Täterskizzen*. Reinbek: Rowohlt Verlag, 1983 / Traduction française par A. Yaiche: *Esquisse d’un malfaiteur*. Nîmes: Editions Jacqueline Chambon, 1988.
- TJO: Jonquet, T.: *Les orpailleurs*. Paris: Gallimard, 2001 / Traduction allemande par E. Hagendorf et B. Runge: *Die Goldgräber*. Heilbronn: Distel, 2001.
- PMM: Magnan, P.: *La maison assassinée*. Paris: Denoël, 1984 / Traduction allemande par J. Albrecht: *Das ermordete Haus*. Bern, München, Wien: Scherz, 2000.
- PSF: Sulitzer, P.-L.: *Fortune*. Paris: Denoël, 1996 / Traduction allemande par R. Kimmig. München: Heyne, 1988.

### 5.2 Corpus en ligne

DWDS: *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. <http://dwds.de> [Consulté le 04.01.2016]

### 5.3 Sources Internet

- <http://www.del.org/de/20-jahre-del/rueckspiegel/2002-2003/christian-ehrhoff-ueber-die-saison-02-03/page/1556-1556-.html> [Consulté le 12.11.2015]
- Huch, R.: *Der große Krieg in Deutschland*, Leipzig: Insel-Verl. 1912/1914, (Corpus DWDS- Kernkorpus) [Consulté le 04.01.2016]
- Kilborne, D.: *Wer schön sein will, muß sterben*. Harper Collins, 2007.  
[https://books.google.de/books/about/Wer\\_sch%C3%BDn\\_sein\\_will\\_muss\\_sterben.html?id=EKFFywAACAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.de/books/about/Wer_sch%C3%BDn_sein_will_muss_sterben.html?id=EKFFywAACAAJ&redir_esc=y) [Consulté le 04.01.2016]
- Kilborne, D.: *Wie du mir, so ich dir*. Harper Collins, 2007.  
[https://books.google.de/books?id=j22yCgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Wie+du+mir,+so+ich+dir+google+books&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwiQp6bGiafMAhXHdCwKHdCoCTUQ6AEILjAB#v=o\\_nepage&q=f=false](https://books.google.de/books?id=j22yCgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Wie+du+mir,+so+ich+dir+google+books&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwiQp6bGiafMAhXHdCwKHdCoCTUQ6AEILjAB#v=o_nepage&q=f=false) [Consulté le 04.01.2016]
- Klingsor, W.: *Der Mönch und die Frau des Baders. Historischer Roman*. Kindle edition  
<https://books.google.fr/books?id=qSLfCwAAQBAJ&pg=PP1&dq=Klingsor+Der+M%C3%BCnch+und+die+Frau+des+Baders&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwiCtZLoj6fMAhVnIJJoKHS5YCGYQ6AEIIDA#v=onepage&q=Klingsor%20Der%20M%C3%BCnch%20und%20die%20Frau%20des%20Baders&f=false> [Consulté le 12.11.2015]
- Lorentz, I.: *Die Ketzerbraut. Roman*. Knauer eBook, 2010.

- (<https://books.google.fr/books?id=njVtAgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Lorentz+Iny+Die+Ketzerbraut&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwiol56njqfMAhXEFZoKHV0WDVgQ6AEIMDAA#v=onepage&q=Lorentz%20Iny%20Die%20Ketzerbraut&f=false>) [Consulté le 12.11.2015]
- Rosenberger, P.: *Die Himmelsmalerin. Historischer Roman*. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag, 2012.  
([https://books.google.fr/books?id=0stsAgAAQBAJ&pg=PP1&dq=Rosenberger+Die+Himmelsmalerin&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwi\\_kMfpjqfMAhUjAZoKHUDAqMQ6AEIHDA#v=onepage&q=Rosenberger%20Die%20Himmelsmalerin&f=false](https://books.google.fr/books?id=0stsAgAAQBAJ&pg=PP1&dq=Rosenberger+Die+Himmelsmalerin&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwi_kMfpjqfMAhUjAZoKHUDAqMQ6AEIHDA#v=onepage&q=Rosenberger%20Die%20Himmelsmalerin&f=false)) [Consulté le 12.11.2015]
- Thomas, C.: *Das Erbe der Braumeisterin*. Historischer Roman. Bastei Lübbe, 2012.  
([https://books.google.de/books/about/Das\\_Erbe\\_der\\_Braumeisterin.html?id=2UmZqNKNLe0C&redir\\_esc=y](https://books.google.de/books/about/Das_Erbe_der_Braumeisterin.html?id=2UmZqNKNLe0C&redir_esc=y)) [Consulté le 04.01.2016]
- Tuffin, O. und Eisold-Viebig A.: *Redgrove Farm - Auf vier Hufen ins Glück*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 2015. ([http://www.fischerverlage.de/media/fs/308/LP\\_978-3-7373-5186-7.pdf](http://www.fischerverlage.de/media/fs/308/LP_978-3-7373-5186-7.pdf)) [Consulté le 12.11.2015]
- Zesny, D. J.: *Jonas*, Verlag lulu.com, 2010.  
(<https://books.google.de/books?id=BaXXAQAAQBAJ&pg=PA3&dq=Zesny+Jonas&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwj-rKubi6fMAhWiJ5oKHXw5B0UQ6AEIJjAA#v=onepage&q=Zesny%20Jonas&f=false>) [Consulté le 04.01.2016]

**Vincent Balnat et Antje Gualberto**

en collaboration avec Jean-Christophe Pellat  
Université de Strasbourg, LiLPA (GEPE/DDL)

## Le choix de l'auxiliaire (*sein* ou *haben*) dans la formation des temps verbaux composés<sup>1</sup>

### 1 La formation des temps verbaux composés

En allemand comme en français, certains temps verbaux se forment à l'aide d'un auxiliaire (*sein/haben*, être/avoir ; en italique dans les exemples 1 à 3) et du participe passé du verbe (souligné). À l'indicatif, ces temps dits « composés » sont, pour l'allemand, le « Perfekt » (dans la terminologie française « parfait »), le « Plusquamperfekt » et le « Futur II », pour le français, le passé composé, le plus-que-parfait et le futur antérieur<sup>2</sup>.

Dans les deux langues, l'auxiliaire est conjugué au présent pour le Perfekt et le passé composé (1a et 1b), au préterit et à l'imparfait pour le Plusquamperfekt et le plus-que-parfait (2a et 2b) :

- (1a) Ich *habe* eine Couch gekauft.  
J'ai acheté un canapé.
- (1b) Ich *bin* nach Hause gegangen.  
Je suis rentré(e) chez moi.
  
- (2a) Ich *hatte* eine Couch gekauft.  
J'avais acheté un canapé.
- (2b) Ich *war* nach Hause gegangen.  
J'étais rentré(e) chez moi.

Contrairement au français où le futur antérieur est formé de deux éléments (l'auxiliaire au futur et le participe passé), le Futur II allemand en contient trois :

- (3a) Im Sommer werden wir das Haus hoffentlich renoviert haben.  
En été, j'espère qu'on aura rénové la maison.

---

<sup>1</sup> L'emploi des auxiliaires *haben/avoir* et *être/sein* a fait l'objet d'un article publié l'année dernière dans les *Nouveaux Cahiers d'Allemand* (4/2015, pp. 389-403). De par son approche théorique, il semble plutôt destiné à un public de spécialistes alors que la présente fiche vise à présenter la question sous une forme plus didactique pour des apprenants d'un niveau de B1 à B2.

<sup>2</sup> Le passé antérieur français (eut acheté), temps de l'écrit, relevant d'un registre très soutenu, nous l'écartons de notre présentation.

- (3b) Morgen um die Zeit wird er schon angekommen sein.  
 Demain, à cette heure-ci, il sera déjà arrivé.

Cette différence s'explique par le fait que le futur allemand comprend plusieurs formes verbales : au futur I, l'auxiliaire *werden* (en pointillés) et l'infinitif simple ; au futur II, le même auxiliaire et un infinitif dit « composé »<sup>1</sup> : *renoviert haben* (3a), *angekommen sein* (3b).

## 2 *Sein oder nicht sein? Le choix de l'auxiliaire en allemand*

Nous présentons d'abord les règles régissant l'emploi de l'auxiliaire *sein*, plus restrictives que celles pour *haben*, qui sera par conséquent utilisé avec les autres verbes. Le temps composé choisi pour illustrer les règles ci-dessous est le Perfekt pour l'allemand, le passé composé pour le français. Il va de soi que les mêmes règles s'appliquent au Plusquamperfekt et au Futur II.

### 2.1 Les verbes qui se conjuguent avec sein : règle de base

Commençons par les verbes simples (non préfixés). Le verbe doit être intransitif, c'est-à-dire ne pas accepter de complément à l'accusatif, ET exprimer, du point de vue sémantique, un déplacement (*folgen, gehen, kommen, reisen*), un changement d'état (*sterben, wachsen, werden ; geschehen, passieren*) ou un changement de position (*fallen, kippen*).

S'ajoutent à cette liste deux verbes fréquents qui font figure d'exception dans la mesure où ils ne remplissent pas le critère sémantique : *sein* (*Ich bin beim Friseur gewesen* ‘J'ai été chez le coiffeur’), *bleiben* (*Sie ist zu Hause geblieben* ‘Elle est restée à la maison’)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> On distingue trois formes d'infinitifs « composés » : passé (ou ‘accompli’) pour *gebracht haben* et *avoir apporté*, passif pour *gebracht werden* et *être apporté*, passé et passif pour *gebracht worden sein* et *avoir été apporté*.

<sup>2</sup> Nous pourrions ajouter à cette liste *begegnen* qui n'implique pas nécessairement un déplacement : *Ich bin ihm im Café begegnet* (Je l'ai croisé au café).

Lorsqu'on préfixe ces verbes simples et que les verbes ainsi formés restent intransitifs, ils conservent l'auxiliaire *sein*, et ce même quand certaines de leurs significations s'écartent sensiblement de l'idée de déplacement, de changement d'état ou de position. Ainsi, à partir de *kommen* (déplacement ; cf. 5), *wachsen* (changement d'état ; cf. 6) et *fallen* (changement de position ; cf. 7), ont été formés les verbes employés dans les phrases suivantes :

- (5a) Ich bin gut in Stuttgart *angekommen*.  
Je suis bien arrivé à Stuttgart.
  - (5b) Er ist gut durch die Prüfung *durchgekommen*.  
Il s'en est bien sorti à l'examen.
  - (5c) Am Morgen ist ein Sturm *aufgekommen*.  
Dans la matinée, une tempête s'est levée.
  - (5d) Er ist seinen Verfolgern *entkommen*.  
Il a échappé à ses persécuteurs.
- 
- (6a) Er ist im Ausland *aufgewachsen*.  
Il a grandi à l'étranger.
  - (6b) Die Wunde ist ganz *zugewachsen*.  
La plaie s'est complètement refermée.
  - (6c) Die Bevölkerung ist stark *angewachsen*.  
La population a fortement augmenté.
  - (6d) Aus dieser Situation sind Probleme *erwachsen*.  
Cette situation a engendré des problèmes.
- 
- (7a) Sie ist beim Test *durchgefallen*.  
Elle a raté son test.
  - (7b) Mir ist etwas Geniales *eingefallen*.  
Un truc génial m'est venu à l'esprit.
  - (7c) Er ist durch sein Verhalten *aufgefallen*.  
Il s'est fait remarquer par son comportement.
  - (7d) Mir ist der Termin *entfallen*.  
Le rendez-vous m'est sorti de la tête. / J'ai oublié le rendez-vous.

Face à certains emplois métaphoriques (par ex. *durchkommen* et *einfallen* sous 5b et 7b), un locuteur francophone ne fera pas nécessairement le lien avec l'idée de déplacement, de changement d'état ou de position. Signalons toutefois que ces mêmes verbes peuvent être employés de manière non métaphorique : – *Bei diesem Stau bin ich gut durchgekommen* (*Je me suis bien sorti de cet embouteillage*). – *Das Haus wäre beim Sturm fast eingefallen* (*La maison a failli s'effondrer lors de la tempête*). – *Die Römer sind in Gallien eingefallen* (*Les Romains ont envahi la Gaule*).

## 2.2 Les verbes qui se conjuguent avec *haben*

Les verbes qui ne suivent pas la règle de base pour l'emploi de *sein* se conjuguent en toute logique avec *haben*. Il s'agit essentiellement :

– des verbes transitifs :

- (8a) Sie hat Glück gehabt.  
Elle a eu de la chance.
- (8b) Ich habe (den ganzen Braten) gegessen.<sup>1</sup>  
J'ai mangé (tout le rôti).

– des verbes intransitifs qui n'expriment ni déplacement, ni changement d'état ou de position :

- (9) Ich habe lange im Regen gestanden.  
Je suis resté longtemps sous la pluie.
- (10) Wir haben bis 10 Uhr geschlafen.  
Nous avons dormi jusqu'à 10h.
- (11) Er hat wochenlang im Bett gelegen.  
Il est resté alité pendant des semaines.

À noter que dans le sud de l'Allemagne, en Suisse et en Autriche, les verbes de position *liegen*, *sitzen*<sup>2</sup> et *stehen* se conjuguent souvent avec *sein*.

Contrairement au français où les verbes pronominaux (ceux dont l'infinitif comporte toujours *se*) forment les temps du passé avec l'auxiliaire *être*, ils se conjuguent avec *haben* en allemand :

- (12) Etwas Ungewöhnliches hat sich ereignet.  
Quelque chose d'inhabituel s'est produit./Il s'est produit quelque chose d'inhabituel.
- (13) Wir haben uns beeilt, um den Zug zu erreichen.  
Nous nous sommes dépêchés pour avoir notre train.
- (14) Nach der Besprechung haben sich die Parlamentarier in den Plenarsaal begeben.  
À l'issue de la réunion, les parlementaires se sont rendus dans l'hémicycle.

<sup>1</sup> Comme le montre cet exemple, on a recours à *haben* même si le complément d'objet à l'accusatif n'est pas réalisé.

<sup>2</sup> Le verbe *sitzen*, employé familièrement dans le sens ‘faire de la taule’, se conjugue en revanche systématiquement avec *haben* : *Er hat drei Jahre gesessen* (*Il a fait trois ans de taule*).

Comme le montre l'exemple (14), c'est la structure pronominale du verbe qui l'emporte sur le fait qu'il exprime un déplacement.

Pour aller plus loin :

On trouve le pronom *sich* également avec des verbes conjugués avec *sein*. Il s'agit alors d'un pronom exprimant la réciprocité, qui peut être remplacé par *einander* (= l'un l'autre) :

- (15) Vor Freude sind sie sich um den Hals gefallen.  
Leur joie était telle qu'ils sont tombés dans les bras l'un de l'autre.
- (16) Seitdem sind sie sich treu geblieben.  
Depuis, ils sont restés fidèles l'un à l'autre.

## 2.3 « *Sein und haben* »<sup>1</sup> : les verbes qui peuvent changer d'auxiliaire

### 2.3.1 De *sein* à *haben*

En allemand, certains verbes exprimant un déplacement (17, 18), un changement d'état (19) ou de position (20) peuvent être employés avec un objet à l'accusatif. Ils deviennent donc transitifs et se conjuguent avec *haben* :

emploi intransitif

- (17a) Ich bin zum Bahnhof gefahren.  
Je suis allé(e) à la gare.

- (18a) Ich bin nach NYC geflogen.  
Je suis allé(e) en avion à NYC.

- (19a) Das Wasser ist in der Leitung eingefroren.  
L'eau a gelé dans les conduits.

- (20a) Das Glas ist umgekippt.  
Le verre s'est renversé.

emploi transitif

- (17b) Ich habe meinen Bruder zum Bahnhof gefahren.  
J'ai conduit mon frère à la gare.

- (18b) Ein Behindter hat zum ersten Mal einen Airbus geflogen.  
Pour la première fois, un handicapé a piloté un airbus.

- (19b) Ich habe den Kompott eingefroren.  
J'ai congelé la compote.

- (20b) Ich habe das Glas umgekippt.  
J'ai renversé le verre.

<sup>1</sup> Traduction officielle du titre du film documentaire *Être et avoir* (2002) qui relate le quotidien d'un instituteur et de ses élèves dans une classe unique auvergnate.

### 2.3.2 De *haben* à *sein*

Le phénomène de changement d'auxiliaire existe aussi dans l'autre sens. Nous distinguons deux cas de figure :

– un verbe **transitif** est employé de manière intransitive, notamment pour exprimer un déplacement (21b, 22b) ou un changement d'état (23b, 24b) :

#### emploi transitif

(21a) Er hat das Blech gebogen.  
Il a tordu la tôle.

(22a) Ich habe ihn zu mir gezogen.  
Je l'ai tiré vers moi.

(23a) Er hat sein Hemd getrocknet.  
Il a séché sa chemise.

(24a) Ich habe ihm den Arm gebrochen.  
Je lui ai cassé le bras.

#### emploi intransitif

(21b) Er ist um die Straßenecke gebogen.  
Il a tourné au coin de la rue.

(22b) Ich bin nach Chicago gezogen.  
Je suis parti(e) vivre à Chicago.

(23b) Draußen ist die Wäsche schnell getrocknet.  
Dehors, le linge a vite séché.

(24b) Beim Unfall ist mein Arm gebrochen.  
Mon bras s'est cassé lors de l'accident / Je me suis cassé le bras lors de l'accident.

– un verbe **intransitif** n'exprimant pas de déplacement (et donc conjugué avec *haben* ; cf. 2.2) peut, à l'aide d'un préfixe, en exprimer un (25b). Il en va de même avec certaines constructions contenant un complément prépositionnel indiquant la direction (26b, 27b) :

#### sans déplacement

(25a) An der Küste hat tagelang der Wind gebraust.  
Le vent a soufflé sur la côte des jours durant.

#### avec déplacement

(25b) Er ist früher gerne mit seinem BMW herumgebraust.  
Dans le temps, il aimait rouler bruyamment en BMW.

- |  |  |
|--|--|
| (26a) Es hat letzte Nacht enorm gedonnert.<br>Il y a eu un tonnerre énorme la nuit dernière. | (26b) Er ist mit seinem Motorrad durchs Dorf gedonnert.<br>Il a traversé le village sur sa moto en faisant un bruit d'enfer. |
| (27a) Die Schlange zischt.<br>Le serpent siffle.   | (27b) Über mich ist ein Pfeil hinweg gezischt.<br>Une flèche est passée par-dessus moi (en produisant un sifflement).        |

Font partie de cette catégorie certains verbes comme *tanzen*, pour lesquels le choix de l'auxiliaire dépend de la focalisation : soit sur l'activité (*haben*), soit sur le déplacement qu'elle implique (*sein*). Dans ce dernier cas de figure, un préfixe et/ou un complément prépositionnel indiquent la direction (28b, 28c) :

focalisation sur l'activité	focalisation sur le déplacement
(28a) Er hat die ganze Nacht getanzt. Il a dansé toute la nuit.	(28b) Sie ist an der Bühne vorbeigetanzt. Elle est passée devant la scène en dansant.
	(28c) Er ist vor Freude durch das Haus getanzt. Fou de joie, il a traversé la maison en dansant.

Toutefois, cette distinction entre activité et déplacement n'est plus systématique dans la langue contemporaine, notamment pour les verbes exprimant une activité sportive (*schwimmen*, *segeln*, *tauchen*, *joggen*, etc.). *Sein* a ici tendance à s'imposer face à *haben*.

*Last but not least* – relèvent également de ce phénomène certains verbes préfixés exprimant, contrairement au verbe simple, un changement d'état :

- |  |                        |
|--|------------------------|
| (29a) Ich habe lange geschlafen.   | J'ai dormi longtemps.  |
| (29b) Ich bin eingeschlafen.   | Je me suis endormi(e). |
| (30a) Letztes Jahr haben die Kirschbäume lange geblüht.<br>L'année dernière, les cerisiers sont restés longtemps en fleurs.                |                        |
| (30b) Dieses Jahr sind die Kirschbäume in Japan später aufgeblüht.<br>Cette année, la floraison des cerisiers a été plus tardive au Japon. |                        |

### Parallélismes avec le français

Dans les deux langues, ce sont les auxiliaires *haben/avoir* qui sont le plus

fréquemment utilisés dans la formation des temps composés, *sein/être* étant soumis à plus de restrictions.

Comme en allemand, l'emploi transitif ou intransitif d'un verbe peut influer en français également sur le choix de l'auxiliaire. Quelques verbes intransitifs exprimant un déplacement peuvent ainsi être employés comme verbes transitifs (avec objet direct) et par conséquent se conjuguer avec *avoir* :

emploi intransitif

(31a) Je **suis** monté au grenier.

(32a) Je **suis** descendu à la cave.

emploi transitif

(31b) J'**ai** monté les cartons au grenier.

(32b) J'**ai** descendu les skis à la cave.

Cependant, les parallélismes ont leurs limites : en français, certains verbes de déplacement demandent toujours l'auxiliaire *avoir*, d'autres toujours l'auxiliaire *être*. En règle générale, *avoir* s'emploie pour ceux qui mettent l'accent sur la **manière de se déplacer** (*j'ai couru, j'ai marché, j'ai sauté, j'ai nagé, j'ai roulé*) alors que *être* est utilisé avec ceux qui expriment une **direction** (*je suis allé, je suis (r)entré, je suis monté, je suis descendu*).

Par ailleurs, on observe que pour les verbes français exprimant un changement d'état, le choix de l'auxiliaire est plus fluctuant : *il est apparu, il est né, il est décédé, il est devenu* vs *il a disparu, il a péri, il a changé*, etc.

## LE POINT SUR LA STRUCTURE : GEHÖRT + PARTICIPE II

A l'entrée *gehören*, on trouve dans le *Deutsches Universalwörterbuch* :

„<meist in Verbindung mit einem 2. Part.:> der gehört eingesperrt! (ugs.; *man sollte ihn einsperren*)“.

Donc l'association du verbe *gehören* et d'un participe II. Le but de cette étude est d'analyser les conditions dans lesquelles cette association est possible et de voir, quand ces conditions ne sont pas remplies, s'il existe des solutions de rechange.

Je me demanderai donc quelles sont les conditions propres au sujet (en l'occurrence *der*) puis celles liées à *gehören* puis enfin celles concernant le participe II.

Mais d'abord il faut s'intéresser à une condition qui se rapporte à la proposition entière : celle du niveau de style.

### 1 GEHÖREN + PARTICIPE II ET UMGANGSSPRACHE

#### 1.1 Que dit le Deutsches Universalwörterbuch ?

Il restreint cette structure à la *Umgangssprache* (ugs), qu'il définit par ailleurs ainsi :

**Um|gangs|spra|che**, die: 1. (Sprachw.) **a)** Sprache, die im täglichen Umgang mit anderen Menschen verwendet wird; zwischen Hochsprache u. Mundart stehende, von regionalen, soziologischen, gruppenspezifischen Gegebenheiten beeinflusste Sprachschicht; **b)** nachlässige, saloppe bis derbe Ausdrucksweise; Slang (a): U. sprechen; ein Ausdruck aus der U.; in der U. steht nach »wegen« meist der Dativ. 2. Sprache, in der eine Gruppe miteinander umgeht, sich unterhält.

En l'occurrence, il suit l'exemple de *Die Zweifelsfälle der deutschen Sprache* :

In der Umgangssprache wird an wird an stelle des Passivs gelegentlich die Konstruktion « gehören + zweites Partizip » verwendet.

Or, cette restriction à la langue familière ne figure pas dans la huitième édition de la *Duden Grammatik* (2009) (§ 593 et 805) et l'exemple proposé ne relève pas de ce type de langue : *Nicht nur wer über dreißig ist, gehört respektiert.*

### **1.2 Quelles propriétés doit présenter une structure pour être éligible au statut ‘umgangssprachlich’ ?**

En fait, il est bien rare qu'une structure en tant que telle appartienne à un type de langue particulier. Je ne vois que l'interrogation en français : *Tu viens ?*, familier par rapport à *Est-ce que tu viens ?*, lui-même neutre par rapport à *Viens tu ?*. Relèvent plutôt d'un type de langue le choix d'un temps ou d'un mode (*il eût été* par rapport à *il aurait été*) ou d'une forme (*würde + helfen* par rapport à *hülfe*) et surtout le vocabulaire. Ce qui dans *der gehört eingesperrt* relève de la *Umgangssprache*, c'est le pronom *der* au lieu de *er*.

Dans l'exemple<sup>1</sup>:

Diese Zerstörerin Deutschlands gehört ausgepfiffen, ausgebuht, von der Bühne herabkomplimentiert und aus dem Saal geschmissen. Und danach abgesetzt und vor einen Gerichtshof gestellt

ce qui de la *Umgangssprache*, c'est *geschmissen*, non le reste.

### **1.3 Que dit la statistique ?**

Les occurrences de *gehören* + *Participe II* relevées dans *Cosmas II* appartiennent à la langue journalistique qui d'ordinaire (sauf la *Boulevardpresse*) ne pratique que rarement la langue familière. On trouve en fait notre structure dans des articles de haut niveau. Voici un exemple parmi tant d'autres :

P12/APR.00873 Die Presse, 07.04.2012, S. 23; Nachschlag: "Ich bin der Dichter Grass „,

Soviel zum Inhalt. Nun zur Form. Grass spricht von einem politischen Gedicht, reiht sich ein in große Tradition: Walther, Goethe, Heine, Brecht. So viel Übermut gehört gelobt: Seit "Gleisdreieck" (1960) hat Grass nicht mehr so nah an der Selbstpersiflage gedichtet. Damals reimte er sogar noch, wie eine Strophe von "Kinderlied" zeigt: Wer spricht hier, spricht und schweigt? / Wer schweigt, wird angezeigt. / Wer hier spricht, hat verschwiegen, / wo seine Gründe liegen.

*Google* de son côté, même s'il admet tous les niveaux de style, abonde en exemples de langue soutenue, châtiée, en tout cas qui ne sont pas de la *Umgangssprache*, dans des domaines aussi divers que la religion, la politique, l'économie, l'art, etc.

Ainsi on ne voit pas la *Umgangssprache* dans :

<sup>1</sup> Sauf indication contraire, mes exemples sont empruntés à *Google*. Je les ai conservés ne varietur de façon que le lecteur puisse aisément retrouver la référence à partir de l'exemple lui-même : il suffit de mettre entre guillemets une partie suffisante de la citation et *Google* retrouve sans difficulté citation entière et référence.

Gott gehört angebetet und es gehört sich nicht, von ihm wie von einem Pfund Mehl oder einem Liter Milch zu sprechen.“ In diesem Sinn gibt es Leute, die mögen es nicht, wenn überhaupt so etwas wie Theologie betrieben wird. Du wirst das aus der Religion Deiner Väter kennen.

Ni dans :

Diese Meisterschaft des aus Graubünden gebürtigen Erzählers **gehört gelobt und gefördert und bekannt gemacht**.

#### 1.4 Diachronie ?

Mais peut-être assiste-t-on à une évolution récente : notre structure, d'abord cantonnée à la langue familiale, se généraliserait et gagnerait ses titres de noblesse, tout comme la valse au XIXème siècle ou le tango au XXème.

Effectivement, je n'ai pas trouvé d'exemples anciens, remontant par exemple au XIXème siècle. Mais il y a des occurrences d'une fusion entre deux structures : *gehören + préposition* et *gehören + participe II*. Ainsi :

Diese höchst charakteristische Ouverture **gehört anerkannt** unter die vorzüglichsten Werke des hinlänglich bekannten Tonsetzers, *Allgemeine musikalische Zeitung* 1834

Et :

Humboldt **gehört anerkannt** zu unsren trefflichsten Uebersetzern; (Gustav Schlesier – 1843)

D'un côté *gehört zu* ou *unter* selon le *Universalwörterbuch* : 3 . *an einer bestimmten Stelle passend, am Platze sein*: das Fahrrad gehört nicht in die Wohnung; das gehört nicht hierher; die Kinder gehören um sieben Uhr ins Bett (*sollten um sieben Uhr im Bett sein*); de l'autre côté, le sujet Humbolt est vraiment *anerkannt*, sinon on aurait *anerkannterweise* ou *anerkanntermaßen*.

Il ne semble donc pas que l'évolution qui mènerait de la *Umgangssprache* à une langue moins marquée soit toute récente.

Comment expliquer que la langue neutre ou soignée ou châtiée aurait attendu si longtemps pour s'approprier cette structure qui n'est pas seulement un substitut : *an Stelle des Passivs* ou *eine Alternative* au passif (comme disent les grammairies) mais qui a le mérite de combiner avec une concision insurpassable un verbe de modalité et une voix ? Il suffit de comparer *der gehört eingesperrt* à *man sollte ihn einsperren*, ou à *er verdient, eingesperrt zu werden* ?. Pourquoi se priver d'un mode d'expression si commode ?

#### 1.5 Conclusion :

Actuellement on peut ôter sans crainte la restriction *umgangsprachlich* de la définition de *gehören + participe II*, et affirmer que *gehören + Participe II* appartient à l'allemand standard.

## 2 LE SUJET

### 2.1 humain.

### 2.2 par extension :

2.2.1 animé, vivant (animaux et végétaux)

Gott gehört gelobt

Und so ein kränkelndes **Tier gehört gepflegt**

Natur gehört gepflegt

2.2.2 social

Mord bleibt Mord und die Gesellschaft **gehört geschützt!**

Soviel Fleiß **gehört gelobt**

Dieser Mut, das Risiko in Kauf zu nehmen, **gehört belohnt**

Dummheit **gehört bestraft**

Der Bacher Altar in der Kirche **gehört bewundert**

Die Maschine **gehört gepflegt**

Das **gehört gehört** (Werbung für einen Radiosender -*Duden Grammatik* § 493)

## 3 LE VERBE GEHÖREN

On constate quelques restrictions d'emploi pour cette structure.

*Gehören* est essentiellement utilisé au présent de l'indicatif.

Le présent est possible : So viel Engagement **gehörte belohnt**

Je n'ai pas trouvé d'occurrence de l'accompli ni du plus-que-parfait.

L'hypothétique est rare:

Wer die mitgenommen hätte, würde wirklich **bestraft gehören**

L'irréel est plus fréquent :

Natürlich hätte ein Mann wie Hitler **bestraft gehört**

Hätte Gerber härter **bestraft gehört ?**

Rien ne s'oppose au discours indirect :

Sexuelle Differenz, so schrieb sie, **gehöre gepflegt**, kultiviert, nichtzensiert oder nivelliert.

En résumé, les restrictions ne semblent concerner que les temps composés du passé.

## 4 .LE PARTICIPE II

### 4.1 Possibilités

On constate quelques possibilités, mais aussi une restriction fondamentale.

#### 4.1.1 . Possibilité d'accumulation

Nous en avons trouvé un exemple avec la critique de la chancelière Merkel.

En voici un autre :

und weil Schönheit nach meiner "**Überzeugung gefeiert und verehrt, geliebt, bewundert und gepflegt gehört**, möchte ich vorstellen was „to walk in beauty“ bedeuten kann.

#### 4.1.2 Possibilité de compléments appelés par le régime du verbe

Mord bleibt Mord. Nach meiner Ansicht hat niemand der gemordet hat das Recht weiterzuleben. Ein solcher **gehört zum Tode verurteilt**

#### 4.1.3 Possibilité d'expansion adverbiale

Wer zu viele Jobs schafft **gehört hart bestraft!**

Der zugehörige Ideengeber Dienstherr - wer immer sich hinter diesem wunderschönen Namen versteckt- **gehört schonungslos bestraft.**

Du bist deinen Weg so zielstrebig gegangen und das **gehört gebührend gelobt.**

### 4.2 . Une condition *sine qua non* : la transitivité

Ce participe II a valeur passive, ce qui suppose que le verbe doit régir l'accusatif. Le complément d'objet à l'accusatif devient donc le sujet de la phrase *gehört + Participe II*.

*Jemanden respektieren : er wird respektiert, er gehört respektiert.*

Avec les conséquences suivantes :

Le verbe ne doit pas avoir le double accusatif :

On n'a donc pas \**er gehört Mores gelehrt*

2. Le verbe ne peut être au datif :

On ne peut donc avoir \**er gehört gedankt/geholfen*

La question se pose alors : que faire, comment obtenir malgré tout la structure *gehören + Participe II*. L'allemand a trouvé la solution.

## 5 La structure *Datif +gehören + Participe II*

Dans ces 2 cas : double accusatif, verbe régissant le datif, l'allemand ne met pas le « bénéficiaire »<sup>2</sup> au nominatif mais au datif. Ce n'est pas pour nous surprendre : *ich friere* et *mir ist eiskalt* renvoient à la même personne.

Der Politik **gehört Mores gelehrt**. Aber gehörig.

Diesem Antifantengesindel **gehört Mores gelehrt** wie weiland in der Weimarer Republik, anders ist dieser Seuche nicht beizukommen.

Dieser Ärztin **gehört gedankt**

Ich glaube, ihnen allen **gehört gedankt**, dass sie initiativ geworden sind

Menschen **gehört geholfen**.

Muttertag ist es und dem verbleibenden Elternteil **gehört gratuliert**

Toutefois :

Mein Onkel, der Manfred hat heute Geburtstag! **Das gehört gratuliert** und gefeiert!

## 6 PASSIF IMPERSONNEL

Avec ces verbes intransitifs le passif impersonnel est possible :

Da **gehört geholfen**

Na dazu **gehört gratuliert**

Avec *es* en première position :

Natürlich sind die Flüchtlinge arm, und **es gehört geholfen**

**Es gehört geholfen**, egal ob die Flüchtlinge dableiben dürfen oder nicht.

## 7 HYPALLAGE

On se souvient que l'hypallage est une figure de style qui consiste à attribuer à certains mots d'une phrase ce qui revient logiquement à d'autres mots de la même phrase. C'est ce qui se produit avec *ihm gehört der Führerschein entzogen*.

Le permis de conduire n'en peut mais, il n'est pas relié sémantiquement à *gehören* ; c'est le mauvais conducteur (*ihm*) qui mérite (*gehört*) le retrait. Donc on attribue à *Führerschein* ce qui sémantiquement revient à *ihm*.

Dem Kerl gehört das Handwerk gelegt (*Die Zweifelsfälle der deutschen Sprache*)

---

<sup>2</sup> La *Duden Grammatik* de 2009 parle de *Benefizientenpassiv* (p.550) à propos de *bekommen + participe II*.

Ce terme paraît convenir également pour *gehören + Participe II*.

A partir de *das Handwerk legen*, le complément d'objet direct devient sujet de la phrase avec *gehören*. Or, on ne voit pas est le « mérite » de *das Handwerk* ; le *gehören* revient en fait à *dem Kerl* : *er verdient, dass ihm das Handwerk gelegt wird.*

Cette tournure est fréquente :

die Lizenz **gehört ihm entzogen**

Die Zulassung **gehörte ihm entzogen**

Ihm **gehört der Kopf gewaschen**

L'avantage, c'est, tout en conservant le « bénéficiaire », de préciser (par la présence d'au moins un second groupe nominal) la nature de la « sanction » encourue par la personne à qui elle revient, qui la mérite (*gehört*). Comparons : *Straftäter gehört bestraft* et *Diesem Untier gehört der Kopf abgeschlagen, das Herz herausgerissen und die Haut abgezogen*. Dans la première phrase, on se borne à dire que le malfaiteur encoure à juste titre une punition. Dans la seconde, on indique avec netteté et dans le détail quel serait ce châtiment. Cette indication a son importance : ce n'est pas du tout la même chose d'avoir la tête tranchée ou de se faire seulement passer un savon. On avait déjà avec le double accusatif (*Diesem Antifantengesindel gehört Mores gelehrt*) ce cas de figure. Il est ici en quelque sorte généralisé. Il en va de même, bien entendu, si cette sanction est une récompense : *Der Held gehört belohnt/ Diesem Helden gehört ein Orden verliehen.*

## 8 Résumons-nous :

Il y a quatre cas de figure :

- Le passif impersonnel avec les verbes qui régissent le datif :

Also hier **gehört geholfen**, wenn ihr mich fragt

- Le « bénéficiaire » est au nominatif avec les verbes transitifs

Diese Person **gehört beglückwünscht!**

- Le « bénéficiaire » est au datif avec les verbes à double infinitif ou régissant le datif

Den Helfern **gehört geholfen**

- Le « « bénéficiaire » est au datif et le complément d'objet direct du verbe associé devient sujet de *gehört* et du Participe II de ce verbe.

**Ihm gehört der Hintern versohlt.**

Ces quatre possibilités expliquent la fréquence de la structure. Je craignais en effet, au début de ma recherche, de ne trouver que peu d'exemples. En fait, il m'a suffi d'associer à *gehören* tout verbe à connotation positive (louange, récompense) ou négative (reproche, punition), sous la forme « *gehört + Participe II du verbe en question* », avec les guillemets, pour que la pêche dans *Google* fût bonne et je n'ai pas eu besoin de mettre *gehören* au pluriel pour obtenir d'autres occurrences. C'est pourquoi cette structure mérite mieux qu'une simple mention d'*Ersatz* du passif. La *Duden Grammatik* de 2009 ne lui consacre que deux lignes pour deux pages à *Das bekommen-Passiv* (§ 808-810). Il y avait là une sorte d'injustice qu'il importait de réparer. Injustice d'autant plus criante que cette structure se révèle par sa concision et son utilité être une trouvaille admirable de l'allemand, une trouvaille qui n'a pas son équivalent dans les autres langues de notre système scolaire et qui de ce fait mérite d'être enseignée avec soin.

## **Konrad Kunze**

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i/Br.

## **Kathrin Dräger**

Technische Universität Darmstadt & Akademie der Wissenschaften und Literatur Mainz

# **Der Deutsche Familiennamenatlas. Gesamtkonzept und Einzelbeispiele**

## **1 Warum gerade jetzt?**

Seit 2005 ist der „Deutsche Familiennamenatlas“ (DFA) in Arbeit. Geplant sind einschließlich Registerband sieben Bände, die vier ersten sind schon erschienen (KUNZE/NÜBLING 2009ff.; im Folgenden zitiert als Bd.I, Bd.II usw.). Ziel ist die systematisch-repräsentative Erfassung des heutigen Familiennamenbestandes in seiner historisch gewachsenen räumlichen Struktur in Form eines Atlas mit circa 2.200 kommentierten Karten. Datenbasis sind die 28.205.713 privaten Telefon-Festnetzanschlüsse (im Folgenden: Telef.) der Deutschen Telekom vom 30. Juli 2005 in der Bundesrepublik Deutschland. Es handelt sich um insgesamt 850.661 verschiedene Familiennamen (im Folgenden: FamN), wozu noch 245.330 DoppelN mit Bindestrich vom Typ *Schulz-Delitzsch* kommen. Im Jahr 2005 hatten noch 92 Prozent aller Haushalte in der Bundesrepublik einen Festnetzanschluss bei der Deutschen Telekom. Eigentlich sollte als Stichdatum die Jahrtausendwende gewählt werden, doch weil die Telekom ihre Daten stets aktualisiert, aber nicht archiviert, sind die Daten des Jahres 2000 unwiederbringlich gelöscht. Inzwischen wird immer deutlicher, dass durch den DFA der Namenschatz der Bundesrepublik Deutschland in seiner statistisch-räumlichen Verbreitung gerade noch rechtzeitig in einer Datenbank gespeichert und damit ein unschätzbares Kulturerbe gesichert und für wissenschaftliche Auswertungen zugänglich gemacht wurde. Denn seitdem nimmt die Zahl der privaten Festnetzanschlüsse immer schneller ab. Im Jahr 2014 betrug sie gegenüber 2005 nur noch 73 Prozent.

## **2 Zur Relevanz**

FamN reflektieren die Vielfalt der historischen Mundarten, aus denen sie im späten Mittelalter vor etwa 600 bis 850 Jahren hervorgegangen sind, haben sich oft langsamer und anders entwickelt als der übrige Wortschatz und sind gleichsam als sprachliche Fossilien eine unerschöpfliche Quelle für die Erforschung der Sprachgeschichte. Andererseits sind FamN an Individuen und Sippen fixiert und sie leben, verbreiten sich und sterben mit diesen. Ferner wurden bei der Entstehung der FamN bestimmte Sachverhalte an Sprache fixiert, in der sie überleben können, auch wenn die Sachverhalte längst vergangen sind. Diese doppelte Fixierung in außersprachlichen Zusammenhängen qualifiziert FamN zu einer erstrangigen Quelle für Untersuchungen vieler nichtsprachlicher Wissenschaften

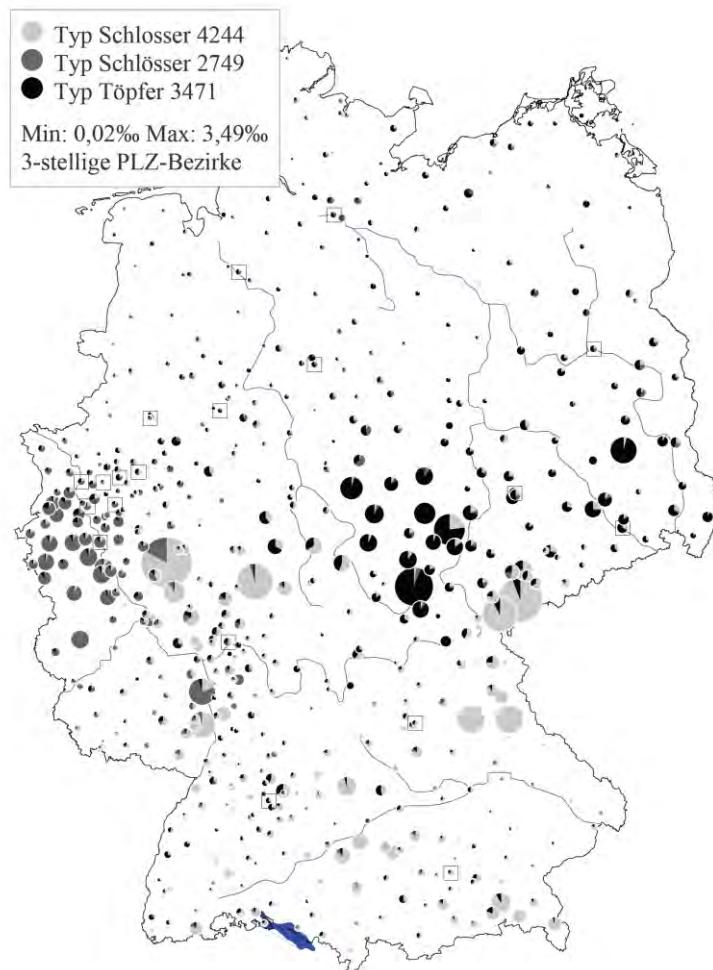
wie der Bevölkerungs- und Siedlungsgeschichte, der Genetik, Soziologie, historischen Berufs- und Mentalitätsforschung usw. Diese Sachlage führte zu einer Aufteilung des DFA einerseits in drei „grammatische“ Bände (Bd. I-III), die nur ausdrucksseitige Phänomene behandeln (beispielsweise die Verbreitung der Schreibweisen *Walter* und *Walther*) und linguistische Zielsetzungen verfolgen, andererseits in drei „lexikalische“ Bände, die vorwiegend Aspekte der inhaltlichen Motivation der Namen und ihrer Fixierung an Personen aufgreifen und den interdisziplinären Interessen gerecht zu werden versuchen (beispielsweise die Verbreitung von Namen wie *Lehmann* oder *Huber*, die für die Agrargeschichte aufschlussreich sein können).

### **3 Zum Prinzip vorliegender Darstellung**

Im Folgenden werden die Bände einzeln vorgestellt und aus jedem Band zwei Beispiele aufgegriffen, um einige Karten vor Augen zu führen und Perspektiven anzudeuten. Die Karten sind im DFA farbig publiziert. Sie können hier nur in Schwarz-Weiß-Druck erscheinen und mussten daher teilweise stark vereinfacht werden. Das räumliche Raster der Karten beruht auf Postleitzahlbezirken (im Folgenden: PLZ). Diese sind in Deutschland fünfstellig (PLZ 79112, 79113, ...), doch wäre ein entsprechendes Netz für Karten, die die gesamte Bundesrepublik betreffen, viel zu feinmaschig. Manche Karten des DFA arbeiten mit diesem Netz, aber meist nur, wenn Teilräume, etwa Bayern oder Westfalen, abgebildet werden. Als Beispiel siehe hier die Karte 6. Die meisten Karten des DFA und die meisten hier folgenden beruhen auf dreistelligen PLZ, also PLZ 791(..), 792(..) usw. Erfasst wird dabei nicht die Anzahl der Vorkommen eines Namens pro PLZ (absolute Namenvorkommen), sondern der prozentuale Anteil eines Namens am Gesamtvolume aller Namen eines PLZ (relative Namendichte). Die Zahlen hinter den FamN geben im Folgenden die Anzahl der Telef. an, die auf den betreffenden FamN entfallen.

#### **3.1 Band I**

„Graphematik/Phonologie der Familiennamen I: Vokalismus“ enthält 363 Karten, im ersten Teil zum Vokalismus der betonten Silben, geordnet in die Gruppen Monophthongvarianz (*Wagner/Wegner; Werner/Wörner; Müller/Miller/Möller*), Monophthong-Diphthongvarianz (*Niemann/Neumann/Nau mann; Bohm/Baum; Kruse/Krause*), Diphthongvarianz (*Baier/Bayer/Beier/ Beyer; Brauer/Bräuer/Breuer; Leuthold/Leithold*). Der zweite Teil behandelt die Anzeige von Länge bzw. Kürze der betonten Vokale (*Roolf/Rolf; Scherer/Scherrer; Dietrich/Dittrich; Hofmann/Hoffman*). Der dritte Teil gilt den unbetonten Vokalen (*Vollmar/Vollmer; Stephan/Steffen; Vogel/Vogl; Haase/Haas*).



Karte 1: FamN der Typen *Schlosser*, *Schlösser* und *Töpfer*

Ein Thema in diesem Band ist das Verhältnis von FamN mit/ohne Umlaut (*Häfner/Hafner*; *Krämer/Kramer*; *Förster/Forster*; *Brückner/Bruckner*; *Bräuer/Brauer*). In der deutschen Standardsprache hat sich bei entsprechenden Substantiven teils die Form mit Umlaut durchgesetzt (*Töpfer*, *Förster*, *Krämer*), teils die Form ohne Umlaut (*Schlosser*, *Glaser*, *Brauer*). Warum dies so ist, kann durch einen Blick auf die räumliche Verbreitung der FamN erklärt werden, in denen die sprachlichen Verhältnisse vor etwa 600 bis 850 Jahren weitgehend konserviert sind. In den damaligen Dialekten hatte sich im mittel- und niederdeutschen Raum meistens der Umlaut durchgesetzt, im oberdeutschen Raum aber nicht. Als Beispiel wird hier auf Karte 1 die Verbreitung der Fälle *Schlösser/Schlosser* und *Töpfer/Topfer* dokumentiert (Bd. I, K. 80; Bd. V, K. 71). Die Karte beruht auf den FamN *Schlö(ss/ß)er*, *Schloe(ss/ß)er* 2.749; *Schlo(ss/ß)er* 4.244; *T(ö/oe)pfer*, *T(ö/oe)pper* 3.471; *Topfer*, *Topper* 43. Der Fall *To(pf/pp)er* ohne

Umlaut ist so selten, dass er auf der Karte nicht berücksichtigt wird. Es zeigt sich, dass der FamN *Töpfer* in Thüringen und Sachsen konzentriert ist, also im ostmitteldeutschen Raum. Dort muss also der betreffende Beruf im Spätmittelalter so geheißen haben. In anderen Regionen galten andere Bezeichnungen für diesen Beruf, in Süddeutschland *Hafner/Häfner*, im westmitteldeutschen Raum *Euler*, im niederdeutschen Raum *Pötter* (Bd. V, K. 71-75). Da wesentliche Impulse für die Entstehung der neuhocheutschen Schriftsprache aus dem ostmittel- und ostoberdeutschen Raum ausgegangen sind, hat sich die Form *Töpfer* heute als standardsprachliche Norm etabliert. Anders verlief die Entwicklung im Falle *Schlosser*. Karte 1 zeigt, dass der FamN *Schlosser* in der Südhälfte von Deutschland konzentriert ist, wo der Umlaut nicht üblich war. Umgelautetes *Schlösser* tritt dagegen in den umlaufreundlichen mittel- und niederrheinischen Regionen auf. Im nieder- und ostmitteldeutschen Raum war das Wort nicht bekannt, dort hieß der betreffende Beruf *Schlosshauer*, *Schlotthauer* oder *Kleinschmied* (Bd. V, K. 85 *Schlosser, Schlothauer, Kleinschmidt*). Die heutige standardsprachliche Berufsbezeichnung *Schlosser* ist aus dem ostoberdeutschen Raum in die neuhocheutsche Schriftsprache gelangt. Die rheinischen Regionen waren an der Entstehung der Schriftsprache nur wenig beteiligt, und so ist die umgelaute Form *Schlösser* nur noch in den dortigen Dialekten und in den FamN erhalten geblieben.

Bd. I, K. 89-110 behandeln die Vokalvarianz *o/u* (*Wolf/Wulf; Scholz/Schulz; Storm/Sturm; Bosch/Busch* usw.). Als Beispiel folgt hier auf Karte 2 die Verbreitung von FamN auf *-borg/-burg* (Bd. I, K. 99), die auf OrtsN wie *Kreyenburg* bzw. *Lüneburg* zurückgehen. Die Karte dokumentiert die Verbreitung von 105 verschiedenen FamN wie *Hamburg* 60, *Kloppenburg* 158, *Wittenburg* 85 usw. mit insgesamt 4.242 Telef. sowie von 351 verschiedenen FamN wie *Hamburg* 244, *Kloppenburg* 529, *Oldenburg* 1.788 usw. mit insgesamt 32.314 Telef. Das Grundwort geht auf altsächsisch und althochdeutsch *burg*, mittelniederdeutsch *borch*, mittelhochdeutsch *buc* ‘Stadt, Burg’ zurück. Die mittelniederdeutsche Form *-borg* tritt in heutigen SiedlungsN nur noch selten, das heißt in 19 Fällen auf (*Pinnenborg, Wekenborg, Kreyenburg* usw.). Überall herrscht, auch im niederdeutschen Raum, *-burg* (*Hamburg* schon im Jahr 834 *Hammaburg, Duisburg* schon 890 *Diusburg, Lüneburg* schon 965 *Luneburg*). Umso mehr fällt es auf, dass viele entsprechende FamN im mittelniederdeutschen Lautstand *-borg* erscheinen. Das Verhältnis von *-borg* zu *-burg* beträgt in heutigen SiedlungsN 19 zu 755 (2,5 zu 97,5 Prozent), in heutigen FamN 4242 zu 32214 (11,6 zu 89,4 Prozent). Die niederdeutschen Formen der FamN konzentrieren sich alle im nördlichen Westfalen und im nordwestlichen Niedersachsen. Das ist ein Raum, in dem auch in anderen Fällen die niederdeutsche Form von FamN besonders häufig bewahrt wird, während im sonstigen niederdeutschen Gebiet viele ursprünglich niederdeutsche Namen oft

verhochdeutsch werden (vgl. Bd. I, K. 145 *Husmann/Hausmann*; Bd. II, K. 189 *Schulte/Schulze*; K. 199 *Water/Wasser*). Die Lücke auf der Karte in der Südhälfte von Deutschland erklärt sich dadurch, dass im Süden FamN aus SiedlungsN normalerweise mit dem Suffix *-er* abgeleitet werden, also *Hamburger* 550, *Würzburger* 125 usw. In Süddeutschland sind 341 verschiedene FamN auf *-burger* mit insgesamt 12.633 Telef. beheimatet (Bd. III, K. 116 *-burg/-burger*). Aufgrund der hier beschriebenen Lage ist es verständlich, dass nur acht FamN mit *-borger* wie *Ollenborger* 8, *Dillenborger* 5 mit insgesamt 30 Telef. zu finden sind.



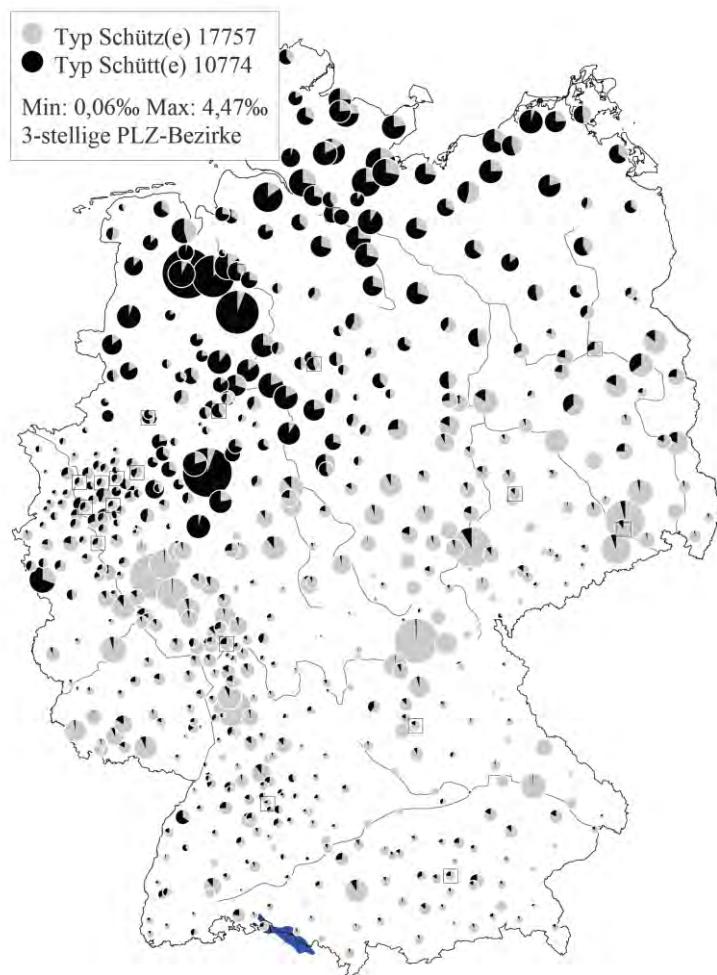
Karte 2: FamN der Typen *[Ham]burg* und *[Ham]borg*

### 3.2 Band II

„Graphematik/Phonologie der Familiennamen II: Konsonantismus“ enthält 406 Karten. Ihre Anordnung erfolgt nach den Bereichen Labiale (*Blank/Plank; Knopf/Knopp; Korb/Korf; Schiffer/Schipper* usw.), Dentale (*Diehl/Thiel; Ritter/Ridder; Groß/Groth; Sacher/Zacher* usw.), Gutturale (*Brückmann/ Brügge-*

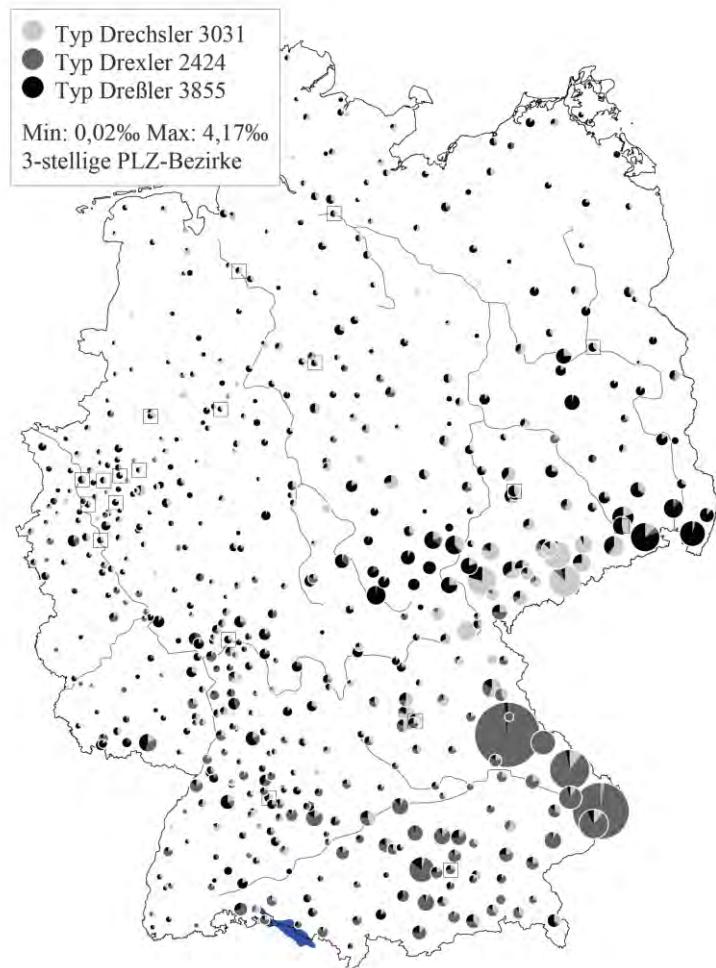
*manns; Koch/Kock; Fuchs/Voß usw.), Labiodentale, Nasale und Liquide (Nowak/Noak; Messner/Messmer; Rudolf/Rudloff; Brunn/Born usw.).*

Viele Karten behandeln die Auswirkungen der sogenannten althochdeutschen Lautverschiebung, die dazu führten, dass z.B. niederdeutschen FamN mit *p* (*Pappe*) hochdeutsche Namen mit *pf* oder *ff* gegenüberstehen (*Pfaffe*), niederdeutschen FamN mit *t* (*Timmermann*, *Groth*) hochdeutsche mit *z* oder  $\beta$  (*Zimmermann*, *Groß*) und niederdeutschen Namen mit *k* (*Schomaker*) hochdeutsche mit *ch* (*Schumacher*). Als Beispiel folgt Karte 3 mit der Verbreitung der FamN, die aus mittelniederdeutsch *schutte*, mittelhochdeutsch *schütze* '(Bogen-)Schütze' entstanden sind. Die Karte beruht auf den Fällen *Schütz(e)*, *Schuetz(e)* 17.757 und *Schiütt(e)*, *Schuett(e)* 10.774 (Bd, I, K. 186). Die Grenze zwischen den Typen *Schütz(e)* und *Schiütt(e)* entspricht weitgehend der Grenze zwischen den hochdeutschen und den niederdeutschen Dialekten (KÖNIG 2011a, K. 230, 231).



Karte 3: FamN der Typen *Schütz(e)* und *Schiütt(e)*

Das zweite Beispiel gilt der Schreibweise des velaren Frikativs in FamN aus der mittelhochdeutschen Berufsbezeichnung *drehseler* ‘Drechsler’. Karte 4 beruht auf den Fällen *Drechsler* 3.031, *Drexler* 2.424 und, mit Schwund des Frikativs, *Dre(β/ss)ler* 3.855. Die Einbeziehung weiterer, weniger häufiger Varianten wie *Trechsler*, *Traxler*, *Dressel* usw. würde das Kartenbild in Hinblick auf die Verteilung der Schreibweisen *chs/x/ss*,  $\beta$  kaum verändern (Bd. I, K. 333). Dass es sich bei der Verteilung der Schreibweisen *chs/x* nicht um Zufall handelt, wird dadurch bewiesen, dass auch der FamN *Sachs(e)* in Thüringen und Sachsen mit *chs* geschrieben wird, in Bayern aber als *Sax(e)* (Bd. II, K. 332). Die Lücken auf der Karte erklären sich dadurch, dass der betreffende Beruf in den anderen Gebieten *Dreher* (*Dreger*, *Dreyer*) hieß (Bd. V, K. 109 *Drechsler*, *Dreher*). So liefert die Karte Informationen zur Geschichte der Schreibweisen (Grapheme *chs/x*), zur Lautgeschichte (Schwund des Frikativs vor *s*) und zur Wortgeschichte (*Drechsler/Dreher*).

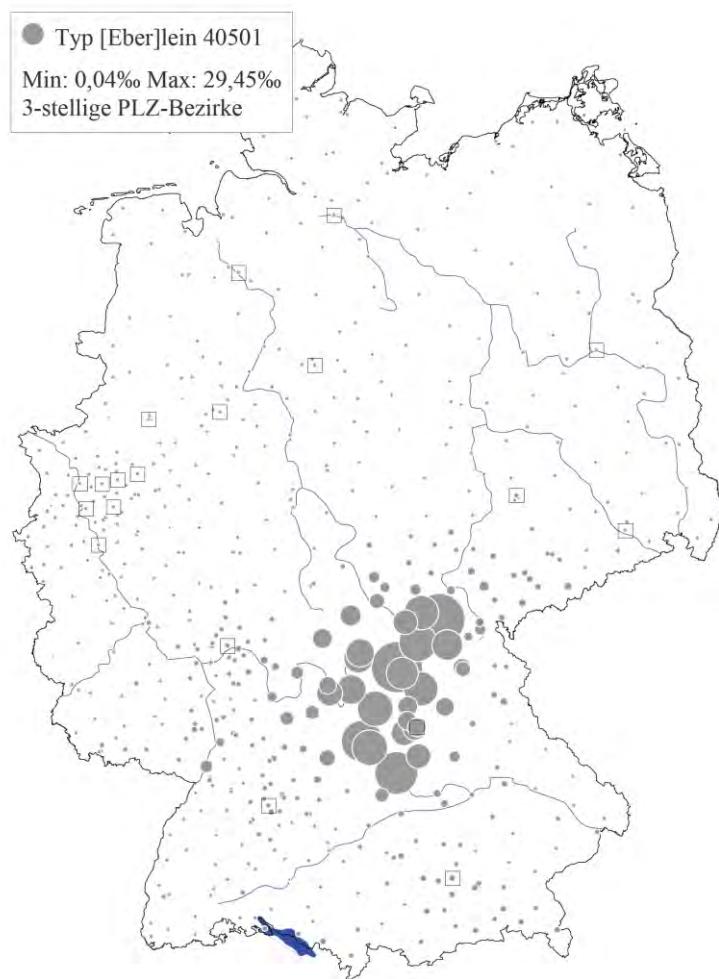


Karte 4: FamN der Typen *Drechsler*, *Drexler* und *Dreßler*

### 3.3 Band III

„Morphologie der Familiennamen“ enthält 365 Karten zur Flexion der FamN (*Schwarz, Schwarze, Schwarzer; Becker, Beckers; Heine, Heinen*), zur Derivation (*Petersen, Peters, Peter; Lüdeking, Lüdemann; Stuhlmacher, Stühler*), zur Diminution (siehe unten), zur Komposition (*Schmidtbaier; Junghans*), zur Univerbierung (*Imhof; Lachnit; Haßdenteufel*) und zur Latinisierung (*Faber, Molitor; Jacobi, Michaelis*).

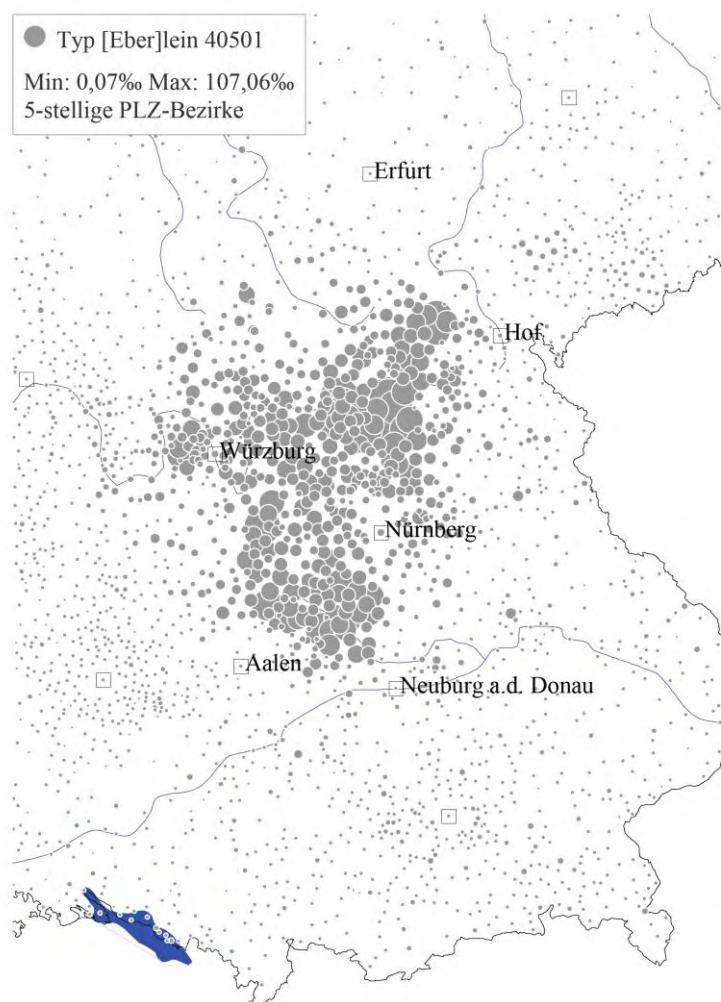
Das umfangreichste Kapitel behandelt die Bildung und Verbreitung von Diminutiva (*Schmidtchen, Eberle, Hänsel*) und Hypokoristika (*Kunz, Fritsch, Heinzel, Hänselmann*). Es überrascht nicht, wenn die Diminutivsuffixe entsprechend der Lage in den heutigen Dialekten verteilt sind. Dem niederdeutschen Verkleinerungssuffix *-ke(n)* entspricht die Konzentration von FamN wie *Schmidtke, Heineken, Hanke* im niederdeutschen Raum, dem west- und ostmitteldeutschen Verkleinerungssuffix *-el* entspricht die Konzentration von FamN wie *Schmiedel, Heinel, Hensel* vorwiegend im Saarland, in Rheinland-Pfalz, im nördlichen Baden-Württemberg, in Hessen, Thüringen und Sachsen, dem alemannischen Diminutivsuffix *-le* entspricht die Konzentration der zahlreichen mit *-le* diminuierten FamN wie *Schmiedle, Heinle, Hensle* im Südwesten, dem bairischen Verkleinerungssuffix *-l* entspricht die Konzentration von FamN wie *Schmiedl, Hein(d)l, Hensl* vor allem in Bayern. Erstaunlich ist die Schärfe der Grenzen, mit der sich die Räume mit den entsprechenden Verkleinerungssuffixen voneinander abgrenzen (vgl. Bd. III, K. 212 *Merkel, Merklein, Merkle, Merkl*).



Karte 5: FamN auf *-lein*

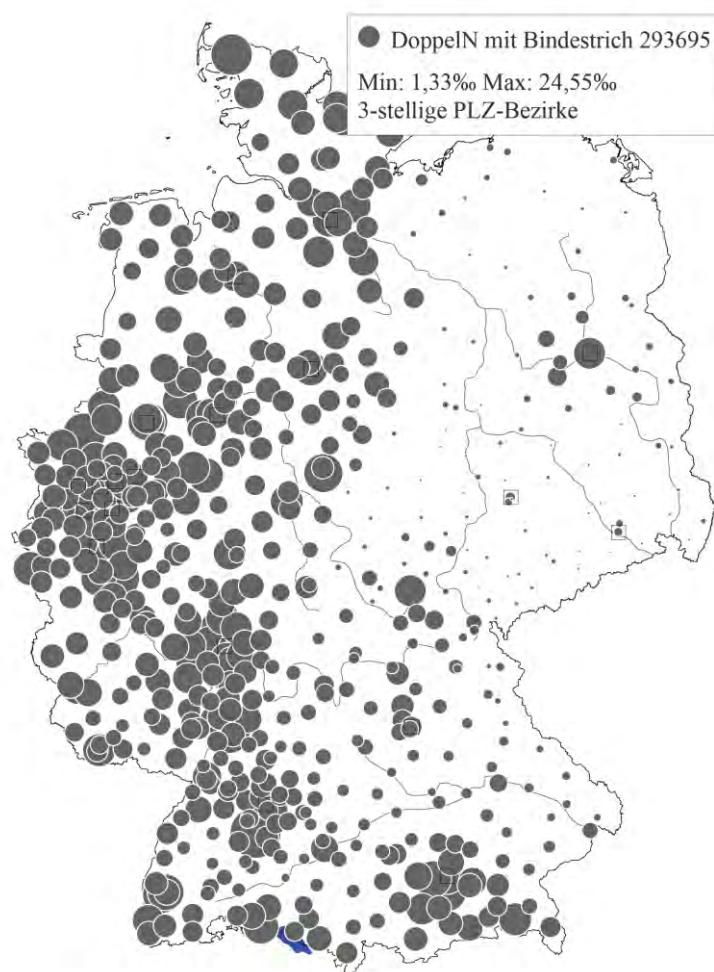
Sprachgeschichtlich besonders aufschlussreich ist die Verbreitung der beiden in der heutigen Standardsprache geltenden Diminitivsuffixe *-chen* und *-lein* in den FamN. Das Suffix *-chen* tritt in FamN im Vergleich mit den überaus häufigen dialektalen Suffixen ausgesprochen selten auf. Mit über 50 Telef. finden sich nur 44 FamN auf *-chen*, die häufigsten sind *Schmidchen* 584, *Liebchen* 366, *Kernchen* 305 (ÜberN des Getreidebauers), *Helmchen* 253 (zu RufN wie *Helmut*, *Helfried*), *Hänchen* 219 (zum RufN *Johannes*). Sie sind vorwiegend im Raum südlich der Havel und östlich der Elbe konzentriert (Bd. III, K. 174). Hinzu kommen im gleichen Raum einige Fälle wie *Jähnichen* 348, *Heinichen* 147, bei denen *i* als Sprossvokal eingetreten ist (Bd. III, K. 175). Häufiger tritt das Suffix *-lein* auf, mit über 50 Telef. in 210 FamN; am häufigsten sind *Eberlein* 1.767 (zum RufN *Eberhard*), *Heinlein* 1.251, *Hertlein* 1.108 (zu RufN wie *Hartmann*, *Hartfried*). Karte 5 und 6 registrieren die Verbreitung aller 382 FamN, die jeweils mit über 20 Telef. auftreten, insgesamt 40.501 Telef. (Bd. III,

K. 196, 197). Sie sind alle im Raum Aalen – Würzburg – Hof/Saale – Nürnberg konzentriert. In den heutigen Dialekten ist das Suffix *-lein* nirgends mehr anzutreffen (König 2011a, K. 157). Im Verbreitungsgebiet der FamN mit *-lein* lautet das Diminutivsuffix im heutigen Dialekt *-la*. Bei den FamN ist nun offensichtlich der Zeitpunkt (14./15. Jahrhundert) und der Raum konserviert, in denen das mittelhochdeutsche Verkleinerungssuffix *-(e)lîn* schon zu *-lein* diphthongiert und noch nicht zu *-la*, *-el*, *-l(e)* abgeschwächt war. Aus diesem Raum muss das Suffix dann seinen Weg in die deutsche Standardsprache gefunden haben. So bietet die Verbreitung der Diminutivsuffixe in den FamN Anhaltspunkte dafür, wo die Ausgangsräume der in der heutigen Standardsprache konkurrierenden Suffixe *-chen* und *-lein* zu finden sind.



Karte 6: FamN auf *-lein* (Detailkarte)

Das folgende Beispiel aus dem Kapitel „Namenkomposition“ führt in die neueste Geschichte der deutschen FamN. Karte 7 (Bd. III, K. 275) dokumentiert die Verbreitung von DoppelN mit Bindestrich. Einfacher Bindestrich (*Müller-Stolz*) begegnet in 238.140 verschiedenen FamN (einschließlich ausländischer Namen), zweifacher Bindestrich (*Becker-Ross-Tröller*) in 202 Fällen. Aus Karte 7 werden nun die Folgen der Teilung in West- und Ostdeutschland für die Entwicklung des Namenschatzes ersichtlich. Im Gebiet der ehemaligen DDR kommen DoppelN kaum vor, weil nach dem Familiengesetzbuch der DDR die Ehepartner nur *einen* (einteiligen) gemeinsamen FamN tragen durften. In Westdeutschland sind dagegen Bindestrich-DoppelN als EheN seit 1953 erlaubt.

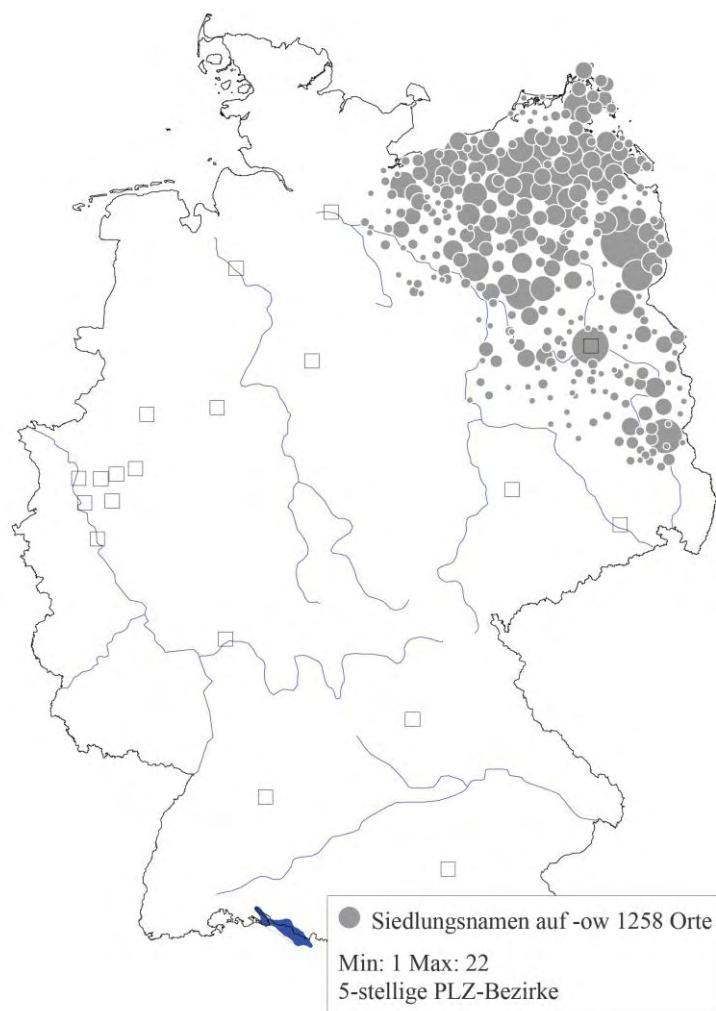


Karte 7: DoppelN mit Bindestrich

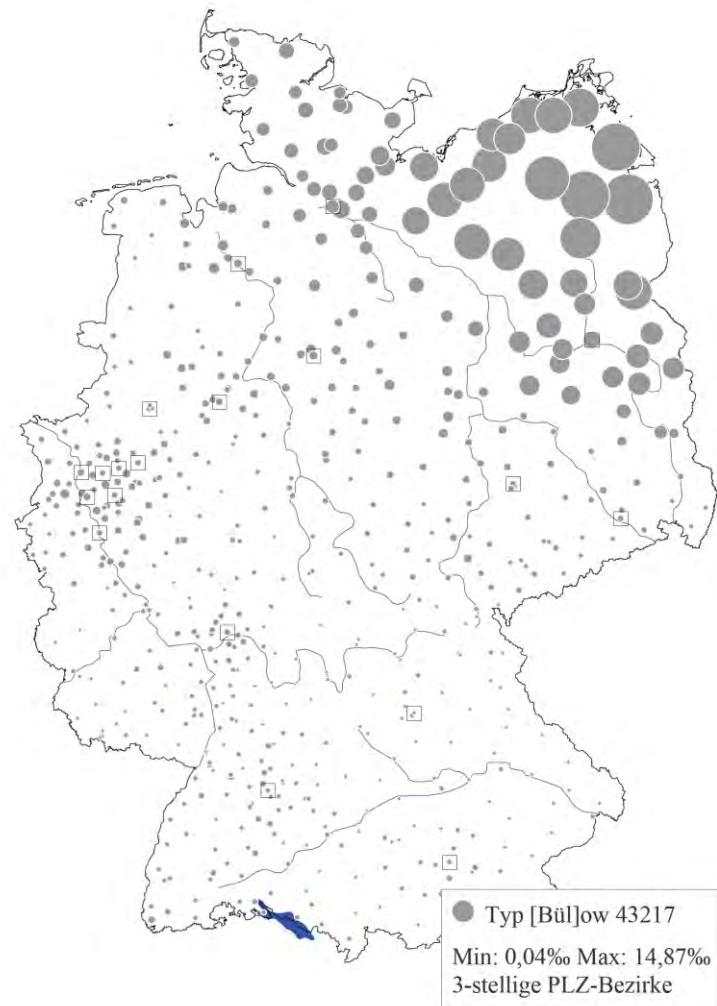
### 3.4 Band IV

„Familiennamen nach Herkunft und Wohnstätte“ enthält 439 Karten. Von ihnen behandeln 185 Karten FamN nach der Herkunft, angeordnet nach Ethnien (*Deutsch/Dutschke/Niemitz; Welsch/Wahl; Unger* usw.), nach Stämmen, Territorien und Regionen (*Friese, Westphal, Böhme, Schwab, Östreicher, Elsässer* usw.), nach SiedlungsN-Typen (FamN auf *-heim/-heimer*, auf *-leben, -hagen, -rode* usw.), schließlich nach einzelnen SiedlungsN (*Kölln/Kölsch; Freising/Freisinger/Friesinger*).

Als Beispiel folgt eine Karte mit HerkunftsN zu SiedlungsN, die auf *-ow* enden (*Pankow, Güstrow*). Es handelt sich um ein Suffix slawischer Provenienz, das in erster Linie Zugehörigkeit ausdrückt, häufig in Bezug auf Personen (*Malchow* ‘Ort des Malach’), aber auch auf Pflanzen, Tiere etc. (*Güstrow* ‘Ort, wo es viele Eidechsen gibt’). Heute finden sich in Deutschland nach geonames.org (Stand 14.01.2013) genau 1.000 verschiedene SiedlungsN auf *-ow*, deren Verbreitungsraum aus Karte 8 ersichtlich ist. Einige der SiedlungsN treten mehrfach auf, insgesamt handelt es sich um 1.258 Orte. Der Namentyp setzt sich nach Osten hin weit über die Landesgrenze hinweg fort. Unter den FamN in Deutschland enden 9.360 verschiedene Fälle mit insgesamt 109.664 Telef. auf *-ow*, die jedoch nicht alle auf SiedlungsN auf *-ow* zurückgehen, etwa zahlreiche eingewanderte FremdN wie *Gorbatschow* 31 usw. Karte 9 (Bd. IV, K. 152) dokumentiert nur die Verbreitung der Fälle mit je über 200 Telef., deren Bezug auf entsprechende SiedlungsN gesichert wurde. Es sind 105 verschiedene FamN mit insgesamt 43.217 Telef., am häufigsten (*von*) *Bülow* 1.336+200, *Grabow* 1.135, *Syдов* 1.047. Sie sind im Nordosten konzentriert, was nicht verwunderlich ist, denn wenn jemand aus dem Ort *Bülow* ins benachbarte *Pankow* zog, erhielt er dort den Namen (*der aus*) *Bülow*, und wer aus *Pankow* nach *Bülow* zog, bekam dort den Namen (*der aus*) *Pankow* usw., und so verdichtete sich das Feld der FamN auf *-ow* im Raum der SiedlungsN auf *-ow*. Im Detail aber zeigen sich Unterschiede in den Verbreitungsbildern der beiden Karten. So ist etwa der Raum an der Ostseeküste um Rostock – Stralsund fast frei von betreffenden SiedlungsN, aber voll von FamN auf *-ow*. Offensichtlich brachten die Menschen im Laufe der Jahrhunderte ihre Namen von den Dörfern im Binnenland in die wachsenden Hansestädte mit. Auf der Höhe von Stendal bildet die Elbe bei beiden Namentypen eine klare Grenze, aber etwa ab Wittenberge die Elbe abwärts reichen die FamN viel weiter nach Westen als die OrtsN. Daraus lassen sich Siedlungsbewegungen von Osten nach Westen ins Wendland und in die Lüneburger Heide erschließen. Vor allem aber fällt auf, dass sich in Schleswig-Holstein nördlich von Lübeck kein einziger SiedlungsN auf *-ow* findet, das ganze Land aber mit derartig benannten Personen bevölkert ist. Das geht vor allem darauf zurück, dass nach 1945 zahlreiche Träger solcher Namen aus den ehemaligen deutschen Provinzen östlich der Oder hierhin geflohen sind.



Karte 8: SiedlungsN auf -ow

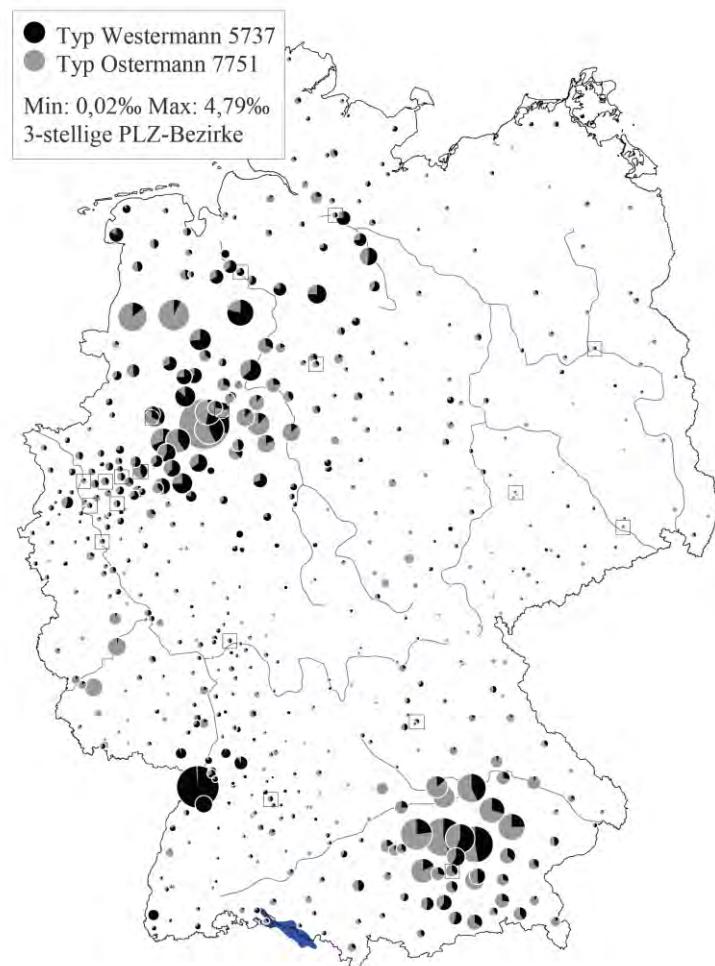


Karte 9: FamN auf -ow

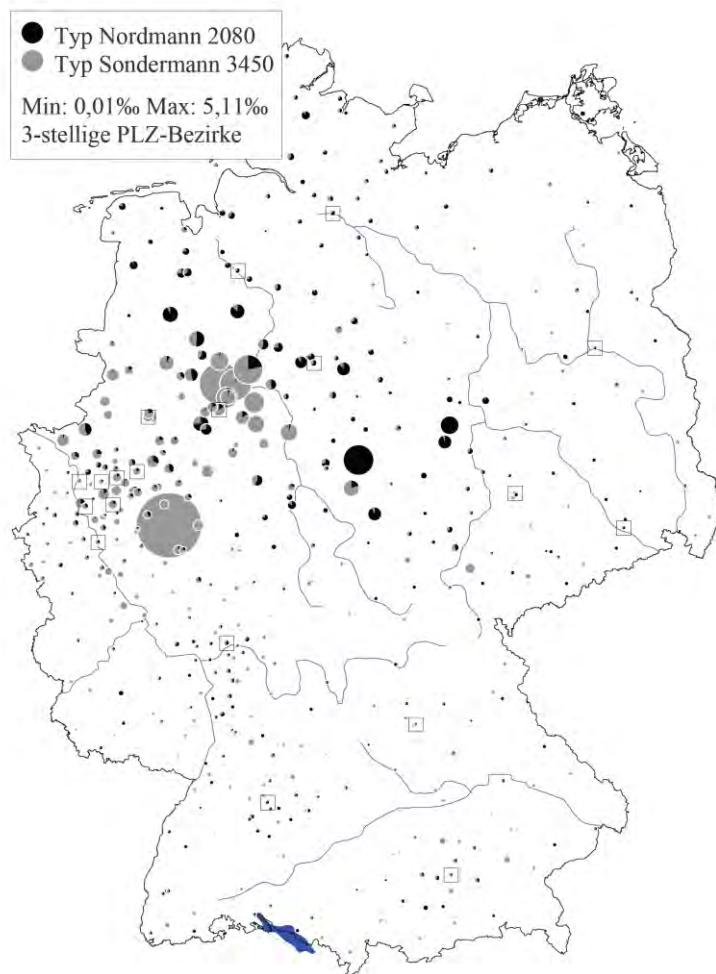
Der zweite Teil von Band IV dokumentiert mit 284 Karten die Verbreitung von FamN nach der Wohnstätte, geordnet nach Orientierungsangaben (*Obermeier, Hinterberger, Westhoff*), nach der Oberflächengestalt der Landschaft (*Berger/Berg/Bergmann; Thal/Dahlmann; Gruber/Kuhlmann*), nach Gewässern und Sümpfen (*Bachmann/Beckmann; Moser/Moos/Mohr; Vennemann*), nach Baum- und Buschbestand (*Holz/Holzer; Grünwald; Erler, Nußbaum*), nach Feldern, Wiesen und unbebautem Land (*Feld/Feldmann; Kamp/Kemper; Wiese, Heide-mann, Wüst*) sowie nach Wegen, Höfen und Bauten (*Viehweg, Kirchgessner; Scheunemann/Scheuermann; Bruckner, Häusler, Thurm*).

Als Beispiel folgen hier Namen, die auf der Lokalisierung der Wohnstätte mit Hilfe der Angabe von Himmelsrichtungen beruhen. Von den zahlreichen Fällen, die mit mittelhochdeutsch und mittelniederdeutsch *west(er/en)*, *ost(er/en)*,

*nord(er/en), su(n)d(er/en)* ‘westlich/Westen; östlich/Osten’ etc. gebildet sind, werden hier für die Karten 10 und 11 nur die Komposita mit *-mann* und *-meyer* ausgewählt. Es sind 16 verschiedene FamN/5.737 Telef. mit *West-*, 18 FamN/7.751 Telef. mit *Ost-*, 5 FamN/mit Nord- und 19 FamN/3.450 Telef. mit *Su(n)d-*. Davon begegnen mit über 500 Telef. *Westermann* 3.959, *Westermeier* 664, *Ostermann* 3.574, *Austermann* 568, *Ostermeier* 1.513, *Nordmann* 1.546, *Sondermann* 1.520, *Sundermann* 852, *Suhrmann* 618 (Bd. IV, K. 192, 193). Auf Karte 10 treten zwei Regionen zutage, wo die Namen mit *West-* und *Ost-* konzentriert sind, einerseits Nordwestdeutschland, andererseits Bayern südlich der Donau. Dagegen sind die Namen mit *Nord-* und *Sund-* auf Karte 11 fast nur im Nordwesten, kaum aber in Bayern zu finden. Dasselbe Bild ergibt sich auch bei den zahlreichen anderen FamN, die mit Himmelsrichtungen gebildet sind, etwa *Westhoff*, *Westerfeld*, *Osthaus*, *Osterloh* bzw. *Sudhölter*, *Suhrkamp* (aus *Suderkamp*), *Nord(en)holz*, *Nordbeck* usw. (Bd. IV, K. 186-194). Diese Verbreitung der mit Himmelsrichtungen gebildeten FamN erklärt sich daraus, dass es sich bei beiden Regionen um flache Landschaften mit Einzelhofsiedlung handelt, wo es nahe lag, sich nach den Himmelsrichtungen zu orientieren. Während man dazu aber in der norddeutschen Ebene alle vier Himmelsrichtungen nutzte, orientierte man sich in Südbayern zwar auch einerseits nach Westen und Osten, andererseits aber, mit Blick auf die Alpen, nach Oben und Unten. In der Tat sind FamN wie *Obermüller*, *Oberhuber*, *Oberpaul* bzw. *Untermann*, *Unterseher*, *Niedermaier*, *Niederwieser* usw. markant in Südostbayern konzentriert (Bd. IV, K. 195-198).



Karte 10: FamN der Typen *Westermann* und *Ostermann*



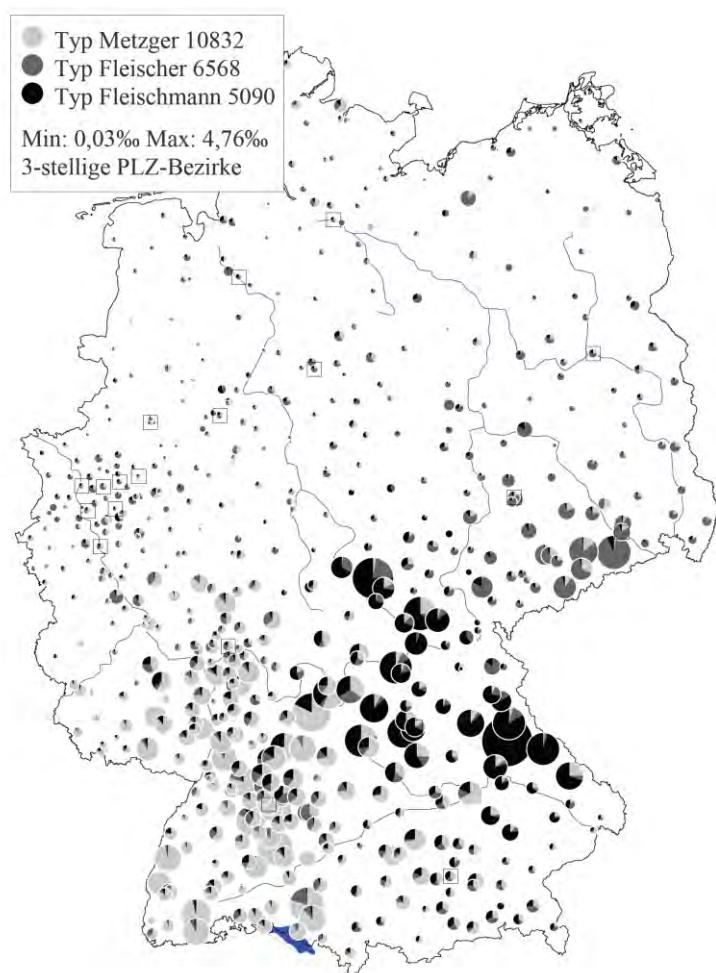
Karte 11: FamN der Typen *Nordmann* und *Sondermann*

### 3.5 Band V

„Familiennamen nach Beruf und persönlichen Merkmalen“ wird 401 Karten enthalten. Davon betreffen 244 Karten Namen, die direkt (*Schmidt, Fischer*) oder indirekt (*Hammer, Hecht*) durch die Berufe der ersten Namenträger veranlasst sind. Sie werden nach den wichtigsten mittelalterlichen Berufsgruppen geordnet, von der Landwirtschaft über Nahrungsmittel-, Ton-, Metall-, Holz-, Bau-, Leder-, Textil-, Pelz- und Dienstleistungsgewerbe bis zu FamN, die auf Ämter und Verwaltungsaufgaben zurückgehen.

Als Beispiel folgt Karte 12 mit den häufigsten direkten BerufsN aus dem Fleischerhandwerk. Auf Lehnwörtern aus mittellateinisch *macellator* beruht Typ *Metzger* 10.832 (*Me(t)zger* 1.004+6.940, *Me(t)zler* 155+2.733), als nomina agentis zu *Fleisch* gebildet sind *Fleischer* 6.568 und *Fleischmann* 5.090. Bei der Karte fällt zunächst auf, dass in der Nordhälfte von Deutschland alle diese Namen nur selten begegnen. Dort waren im Mittelalter andere Bezeichnungen für

den Fleischer üblich, nämlich *Fleischhauer*, *Knochenhauer* oder *Beinhauer* für die städtischen Fleischer beziehungsweise *Schlachter* für den Hausschlächter auf dem Lande. Entsprechende FamN sind allerdings relativ selten: *Fleischhauer* 1.239, *Knochenhauer* 179, *Beinhauer* 202, *Schlachter* 903, *Schlechter* 656. Auch indirekte BerufsN für den Fleischer wie *Fleisch* 384, *Kalbfleisch* 322, *Gutfleisch* 212, *Wurst* 1.321 usw. sind vorwiegend in Süddeutschland verbreitet. Die Lücke in Norddeutschland ist vor allem damit zu erklären, dass FamN im Norden generell seltener als im Süden aus Berufen abgeleitet wurden, vielmehr aus den RufN der Väter oder nach der Herkunft oder der Wohnstätte. Auch FamN wie *Bauer*, *Baumann*, *Fischer* oder *Weber* sind vorwiegend in der Südhälfte von Deutschland verbreitet.

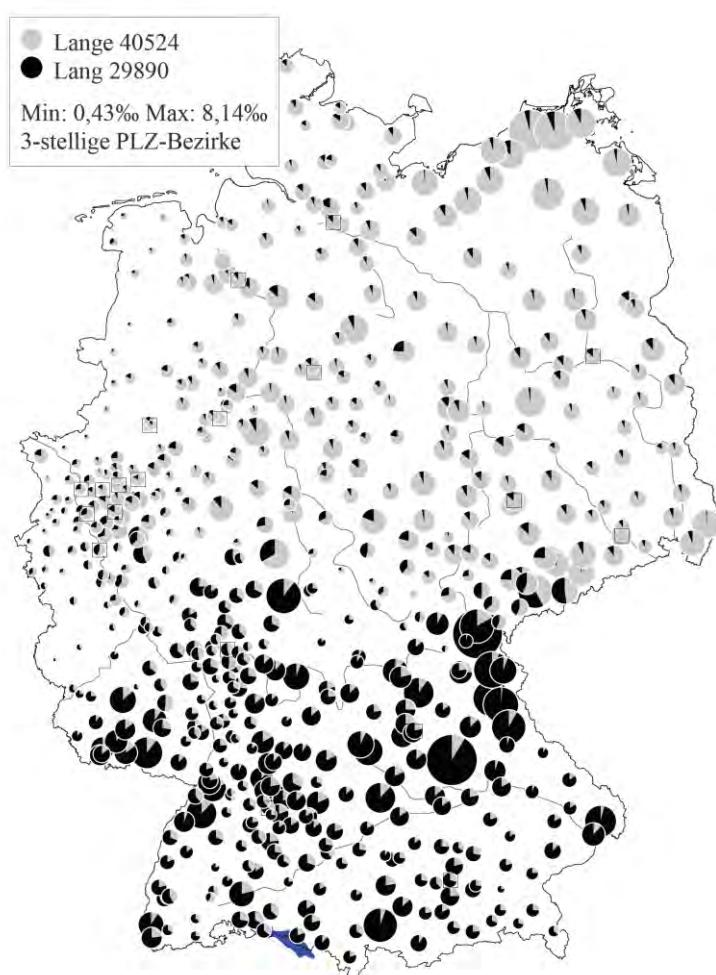


Karte 12: FamN der Typen *Metzger*, *Fleischer* und *Fleischmann*

In der Verteilung der BerufsN auf der Karte sind die Sprachzustände des späten Mittelalters konserviert. Sie weichen deutlich von den heutigen Verhältnissen ab. In den heutigen Umgangssprachen und Dialekten gelten im niederdeutschen

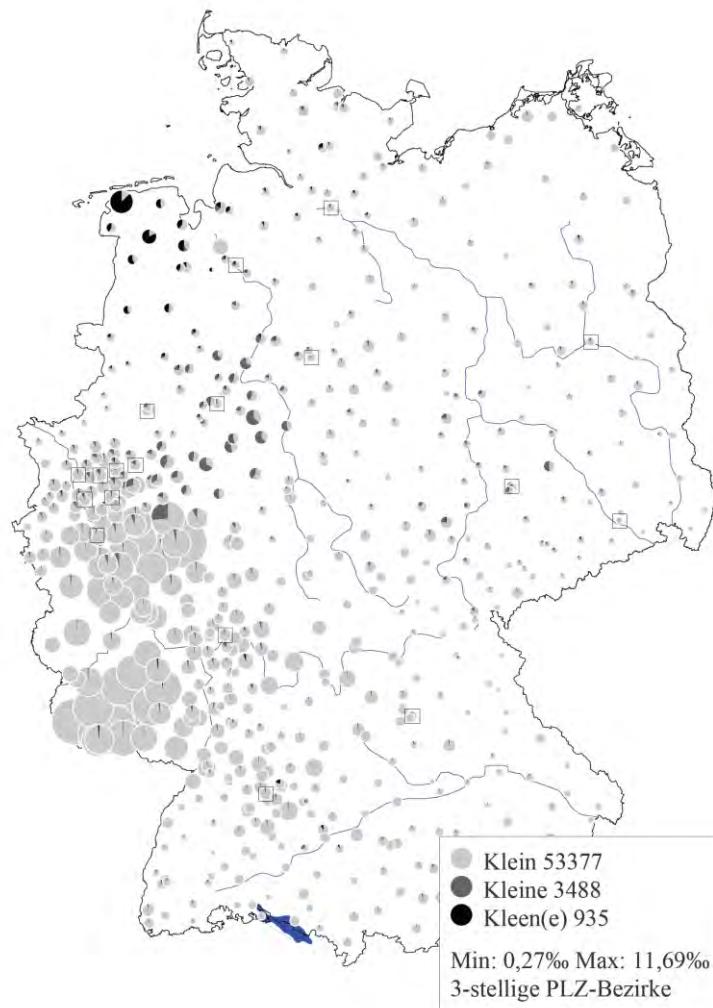
Raum *Schlachter/Schlächter*, im ostmitteldeutschen Raum *Fleischer*, im westmittel- und oberdeutschen Raum *Metzler/Metzger*, in Österreich *Fleischhacker/Fleischhauer* (EICHHOFF 1977-2001, Bd.1, K. 19; KÖNIG 2011a, K. 196A). Offensichtlich ist das durch die FamN bezeugte spätmittelalterliche *Fleischmann* völlig durch *Metzger* verdrängt worden. Als offizielle Bezeichnung des Handwerks hat sich ostmitteldeutsches *Fleischer* durchgesetzt.

Der zweite Teil des fünften Bandes behandelt auf 156 Karten FamN nach persönlichen Merkmalen, das heißt nach der Beschaffenheit des Körpers (*Dürr, Riese*), nach Haaren (*Kraushaar*) und einzelnen Körperteilen (*Breithaupt, Holbein*), nach Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen (*Kluge, Schreier, Schlemmer, Frühauf*) und nach biographischen Merkmalen (*Alt, Bruder, Sonntag*).



Karte 13: FamN *Lange* und *Lang*

Das folgende Beispiel betrifft die häufigsten FamN, die sich auf die Körpergröße beziehen. Auf Rang 25 der häufigsten FamN in Deutschland steht *Lange* 40.524, entstanden aus (*Hans der*) *Lange*, auf Rang 45 findet sich *Lang* 29.890 mit Apokope des auslautenden -e, s. Karte 13 (Bd. I, K. 335). Die markante Grenze zwischen *Lange* und *Lang* beruht darauf, dass in den süddeutschen Dialekten auslautendes -e in der Regel apokopiert wird. Insgesamt sind die Namen ziemlich gleichmäßig in ganz Deutschland verbreitet. Ebenso gleichmäßig in ganz Deutschland verbreitet sind auch die FamN *Groß(ss)(e)* 30.692 einschließlich ihrer niederdeutschen Varianten *Grot(h)(e)* 10.598 (Bd. II, K. 200). Im Unterschied zu diesen durch großen Körperwuchs motivierten und überall verbreiteten FamN ist der durch kleinen Körperwuchs veranlasste Name *Klein(e)* 53.377+3.488 (*Klein* Rang 15 der häufigsten FamN), niederdeutsch *Kleen(e)* 935, vor allem im mittleren Westdeutschland konzentriert, s. Karte 14. Auch der weniger häufige Fall *Kur(t)z(e)* 12.839, niederdeutsch *Kort(h)(e)* 5.529 tritt insgesamt nicht in ganz Deutschland, sondern überwiegend in der Westhälfte des Landes auf (Bd. V, K. 245-250). Warum die durch großen Körperwuchs veranlassten FamN anders verteilt sind als die durch kleinen Wuchs veranlassten Fälle, ist noch nicht geklärt.



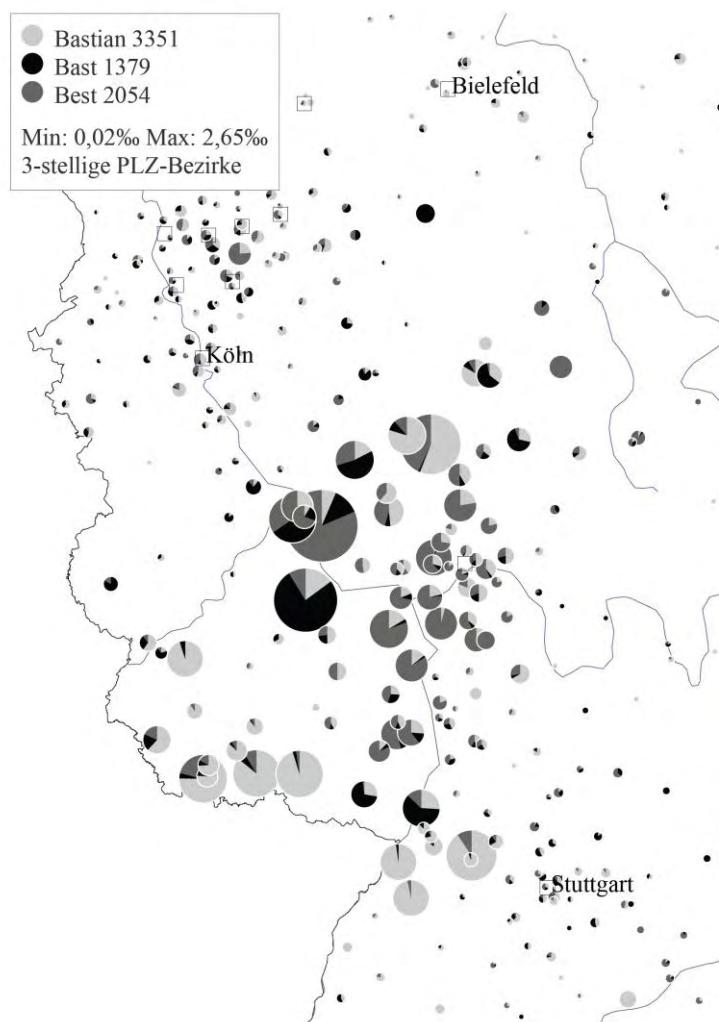
Karte 14: FamN *Klein*, *Kleine* und *Kleen(e)*

### 3.6 Band VI

„Familiennamen aus Rufnamen“ wird ca. 275 Karten enthalten. Der erste Teil behandelt FamN, die auf germanische RufN zurückgehen (*Heinrich*, *Konrad*, *Wilhelm*), der zweite Teil FamN aus ursprünglich fremdsprachigen RufN (*Johannes*, *Paulus*, *Thomas*). Kennzeichnend für diese Namengruppe ist, dass eine Beziehung des ersten Namenträgers zum RufN eines anderen Menschen zugrunde liegt. Meist wurde der erste Namenträger nach seinem Vater benannt, möglich war aber auch Benennung nach einem anderen Verwandten, dem Dienstherrn oder einer sonstigen Bezugsperson.

Die FamN aus RufN zeichnen sich durch besonderen Variantenreichtum aus. So liegt der FamN *Konrad* auch in den Schreibweisen *Konradt*, *Konrat(h)*, *Conrad(t)* und *Conrat(h)* vor. Hinzu kommen flektierte bzw. derivierte Formen wie

*Conrad(t)s, Conrath(s), Konra(d/th)s, (C/K)onrad(i/y)* bzw. *Conradsen*. Doch die große Vielfalt in dieser Namengruppe beruht vor allem auf den zahlreichen Möglichkeiten der Bildung von Kurzformen. Im Falle von *Konrad* haben mittelalterliche Kurzformen wie *Kurt*, *Cord*, *Kuhn*, *Köhn*, usw. zahlreiche FamN hervorgebracht, die wiederum in unterschiedlichen Schreibweisen (*Kurth*, *Cordt*), Flexionsformen (*Conen*, *Kuhns*) und Derivaten (*Kienle*, *Kaindel*, *Konz*, *Kunze*, *Künzel*, *Kunzmann*, *Conzelmann*, *Cording*) auftreten. Den wohl größten Variantenreichtum weist der Fall *Nikolaus* auf. Auf diesen RufN gehen in Deutschland mindestens 1000 (!) verschiedene FamN zurück, beispielsweise *Nicolai*, *Nickel*, *Nitzsche*, *Klaus*, *Claas*, *Klose* usw. (DRÄGER 2013a).



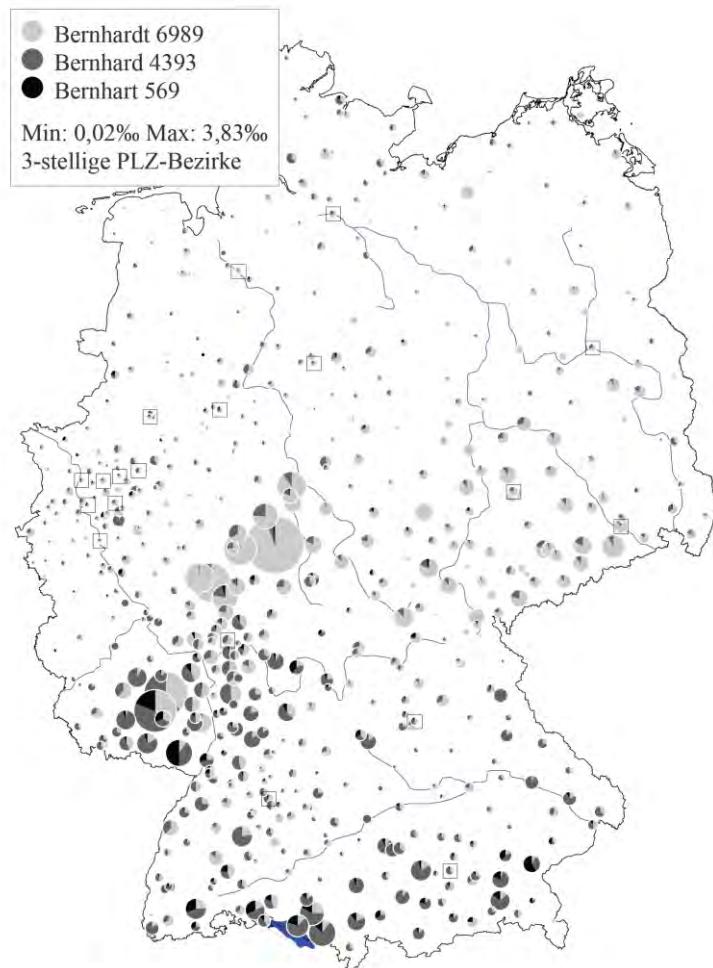
Karte 15: FamN *Bastian*, *Bast* und *Best*

#### 4 Bilanz

Insgesamt geben die Karten zur Verbreitung heutiger FamN einen Hinweis darauf, welche RufN im Mittelalter in welchen Regionen gebräuchlich waren. So

sind FamN aus dem RufN *Sebastianus* zum einen im westlichen Deutschland, zum anderen im äußersten Norden besonders häufig, was auf die regional unterschiedliche Beliebtheit entsprechender RufN im Mittelalter schließen lässt. Unter sprachgeschichtlichem Aspekt interessant ist, welche Typen von Kurzformen in welchen Regionen bevorzugt werden. So zeigt Karte 15, dass FamN aus den Kurzformen *Bastian* 3.351, *Bast* 1.379 und *Best* 2.054 im westmitteldeutschen Gebiet verbreitet sind. Darüber hinaus findet sich unter anderem in Mecklenburg sowie in den Räumen Hamburg und Lübeck *Baustian*, in Schleswig-Holstein *Bestmann*, in Bayern *Wastl*.

Sowohl bei den FamN aus germanischen RufN, als auch bei denjenigen aus fremdsprachigen RufN zeichnet sich ab, dass FamN aus unverkürzten RufN (Vollformen) hauptsächlich im mittel- und westoberdeutschen Raum auftreten, wie Karte 16 exemplarisch für den Fall *Bernhard* (in seinen verschiedenen Schreibweisen *Bernhardt* 6.989, *Bernhard* 4.393 und *Bernhart* 569) zeigt. Insgesamt dominieren jedoch FamN aus Kurzformen von RufN wie *Engelke* (zu *Engel[hard, -brecht]*), *Eberle* (zu *Eber[hard, -win]*) oder *Maas* (zu *Thomas*), besonders in Norddeutschland. Im Vergleich mit anderen Regionen fällt auf, dass in Bayern FamN aus RufN generell deutlich seltener auftreten. Hier sind die FamN offensichtlich weniger aus dem Bezug auf den RufN des Vaters oder anderer Personen hervorgegangen, sondern aus dem Bezug auf den Beruf, auf den Herkunftsstadt, auf die Wohnstätte oder auf persönliche Merkmale.



Karte 16: FamN *Bernhardt*, *Bernhard* und *Bernhart*

## 5 Ausblick

Der DFA versteht sich „weniger als abschließendes Resultat denn als Anfang und Anregung weiterer Forschung“ (Bd. IV, S. XXVII). Seine Bedeutung „für die künftige Sprachgeschichtsforschung kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Was da an Informationen zu Phonologie und Grammatik und zur Wortbildung ans Licht gebracht wird, wird die germanistische Sprachwissenschaft noch lange beschäftigen“ (KÖNIG 2011b, S. 356). Durch den DFA sind inzwischen viele andere Projekte angeregt worden. Besonders erwähnt seien ein Überblick über den Stand der europäischen FamN-Geographie (HEUSER/NÜBLING/SCHMUCK 2011); ein FamN-Atlas von Oberösterreich (HOHENSINNER 2011); ein FamN-Atlas von Rheinland-Pfalz, Hessen, Saarland (STEFFENS 2013), ein FamN-Atlas von Luxemburg (im Druck, s. GILLES 2014 und lfa.uni.lu); eine Monographie zu den FamN aus dem RufN *Nikolaus* in Deutschland (DRÄGER 2013a) und nicht zuletzt als Großprojekt das „Digitale

Familiennamenwörterbuch Deutschlands“ (HEUSER/SCHMUCK 2014 und <http://www.namenforschung.net/dfd/projektvorstellung/>). Weiteres wird dem Literaturverzeichnis zu entnehmen sein, das im Registerband des DFA (Bd. VII) publiziert wird und bereits online unter <http://www.namenforschung.net/dfa/downloads/> zur Verfügung steht.

## **6 Literatur:**

- DRÄGER, Kathrin (2013a): Familiennamen aus dem Rufnamen *Nikolaus* in Deutschland. Regensburg.
- DRÄGER, Kathrin (2015, im Druck): *Witte versus Schwarz*. Zur Verhochdeutschung niederdeutscher Familiennamen. In: Hundt, Markus/Lasch, Alexander (Hg.): Deutsch im Norden (Jahrbuch für germanistische Sprachgeschichte 6). Berlin u.a.
- EICHHOFF, Jürgen (1977-2000): Wortatlas der deutschen Umgangssprachen. 4 Bde. Bern, München.
- GILLES, Peter (2014): Grundstrukturen der luxemburgischen Familiennamenlandschaft. Der Luxemburgische Familiennamenatlas (LFA). In: Gilles, Peter/Kollmann, Cristian/ Muller, Claire (Hgg.): Familiennamen zwischen Maas und Rhein. Frankfurt/Main u.a., S. 9-37.
- HEUSER, Rita/NÜBLING, Damaris/SCHMUCK, Mirjam (Hgg.) (2011): Familiennamengeographie. Ergebnisse und Perspektiven europäischer Forschung. Berlin, New York.
- HEUSER, Rita/SCHMUCK, Mirjam (2014): Das digitale Familiennamenwörterbuch Deutschlands (DFD). Werkstattbericht und erste Ergebnisse am Beispiel der Komposita mit -müller. In: Beiträge zur Namenforschung, Neue Folge 49, S. 377-412.
- HOHENSINNER, Karl (2011): Familiennamen-Atlas von Oberösterreich. Namen und Berufe. Linz.
- KÖNIG, Werner (2011a): dtv-Atlas Deutsche Sprache. 17., durchgesehene und aktualisierte Auflage. München.
- KÖNIG, Werner (2011b): Rezension zu DFA, Bd. II. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik 78, S. 355f.
- KUNZE, Konrad/NÜBLING, Damaris (2007): Der Deutsche Familiennamenatlas (DFA). Konzept, Konturen, Kartenbeispiele. In: Beiträge zur Namenforschung, Neue Folge 42, S. 125-172.
- KUNZE, Konrad/NÜBLING, Damaris (Hgg.) (2009ff.): Deutscher Familiennamenatlas. Band 1: Graphematik/Phonologie der Familiennamen I: Vokalismus. Von Christian Bochenek/Kathrin Dräger. Berlin, New York 2009. Band 2: Graphematik/Phonologie der Familiennamen II: Konsonantismus. Von Antje Dammel/Kathrin Dräger/Rita Heuser/Mirjam Schmuck. Berlin, New York 2011. Band 3: Morphologie der Familiennamen. Von Fabian Fahlbusch/Rita Heuser/Jessica Nowak/Mirjam Schmuck. Berlin, Boston 2012. Band 4: Familiennamen nach Herkunft und Wohnstätte. Von Christian Bochenek/Kathrin Dräger/Fabian Fahlbusch/Jessica Nowak. Berlin, Boston 2013.
- STEFFENS, Rudolf (2013): Familiennamenatlas Rheinland-Pfalz, Hessen, Saarland. Ubstadt-Weiher u.a.

## **Pilotage rédactionnel de la revue.**

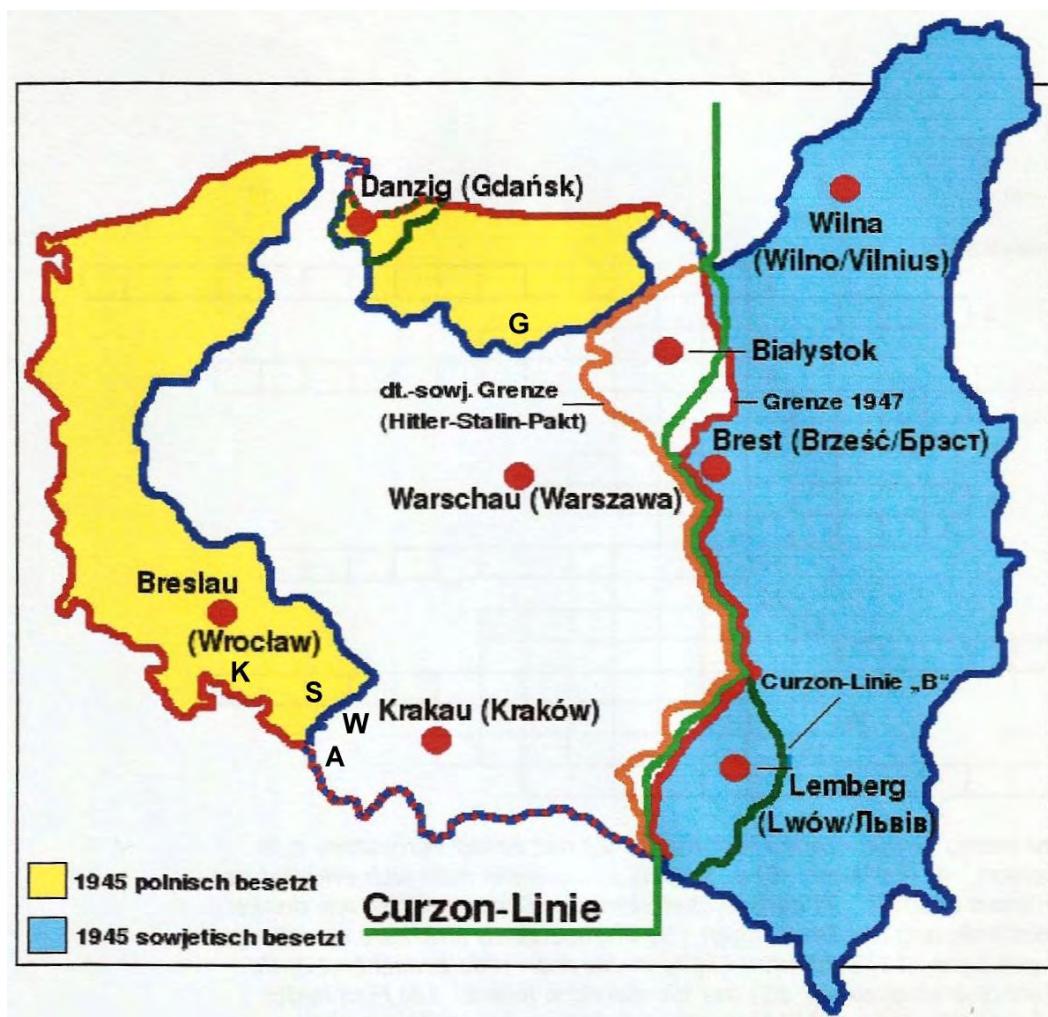
En cohérence avec la décision de l'Assemblée Générale de l'Association des *Nouveaux Cahiers d'allemand* réunie le 21 novembre 2011 portant création d'une part d'un comité de rédaction, qui a pour fonction de définir l'orientation générale de la revue (Mme A. Geiger-Jaillet, MM. Y. Bertrand, E. Faucher,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

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

## Die deutschen Sprachinseln in Polen – GESTERN und heute

### 1 Einführung

Die deutschen Sprachinseln in Polen sind heutzutage in diesen 2010 er Jahren in Auflösung begriffen. Auf der einen Seite können wir von den Sprachinseln sprechen, die es vor dem Zweiten Weltkrieg im polnischen Staat gab. Hinzu kommen die Sprachinseln, die sich heute in Polen befinden, die aber früher innerhalb des geschlossenen deutschen Sprachraums lagen, d.h. im Raum des ehemaligen Deutschen Reichs. Die unten stehende Karte veranschaulicht die Westverschiebung des polnischen Staates, die von den Hauptalliierten (die Sowjetunion, die USA, Großbritannien) im Zweiten Weltkrieg entschieden wurde. Damit war die Aussiedlung der polnischen Bevölkerung aus den Ostgebieten des Vorkriegspolens und die gleichzeitige Aussiedlung der deutschen Bevölkerung aus den Ostgebieten des Deutschen Reichs in die Besatzungszonen westlich der Oder-Neiße-Grenze verbunden.



Erklärung der Abkürzungen:

A – Alzen (Bielitz)

W – Wilamowice

S – Schönwald

K – Kostenthal

G – Altgläubige in Masuren

## 2 Bielitzer Sprachinsel

Die alten deutschen Sprachinseln befanden sich vor dem Zweiten Weltkrieg im südwestlichen Teil Polens, und zwar im Bielitzer Raum, d.h. östlich und westlich des Flusses Biala (südwestlich von Krakau; Punkt A auf der Karte). In der frühen Neuzeit wurden hier inmitten des polnischsprachigen Raums einige deutsche Dörfer gegründet, die sich bis zum Zweiten Weltkrieg relativ gut halten konnten. Der Polonisierungsvorgang verlief in der Zwischenkriegszeit stufenweise dank der Einwirkung von Schulen und des öffentlichen Verkehrs. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Polonisierung dieser Sprachinsel beschleunigt, weil die deutsche Sprache im öffentlichen Bereich verboten wurde, und viele deutschsprachige Sprecher in die Bundesrepublik ausgewandert bzw. geflohen sind. Auch friedliche Faktoren, wie z.B. die gemischten deutsch-polnischen Ehen hatten zur Folge, dass das Deutsche auch im familiären Bereich immer seltener gebraucht wurde. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts kann man nur noch von den Resten des Alznerischen (etwa 8 Sprecher) sprechen. Die letzten Mundartsprecher haben heute untereinander kaum Gelegenheit, deutsch zu sprechen. Die alte Bielitzer Mundart zeigte viele Gemeinsamkeiten mit dem alten gesamtschlesischen Raum, was darauf hinweist, dass die Siedler nicht aus den westlichen deutschen Gebieten in den polnischen Raum kamen, sondern aus Schlesien.

## 3 Sprachinsel Wilamowice (Wilmesau)

Eine andere deutsche Sprachinsel, die es vor dem Zweiten Weltkrieg im polnischen Raum gab, ist die Mundart von Wilamowice/Wilmesau, die nordöstlich von Bielitz liegt (westlich von Krakau; W auf der Karte). Die Siedler sind im 13. Jahrhundert hierher aus Schlesien gekommen, ihre Mundart hat sich lange, d.h. bis 1945 gehalten. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde der Gebrauch der deutschen Sprache verboten, manche Mundartsprecher wurden nach Sibirien verschleppt. In der Nazizeit wurden viele Mundartsprecher gezwungen, die deutsche Volksliste zu unterschreiben, d.h. die Liste, in die die polnischen Staatsangehörigen - je nach dem Zugehörigkeitsgefühl zur deutschen Nation und je nach

den deutschen Sprachkenntnissen - zur Gruppe 1, 2, 3 oder 4 (in der Naziterminologie die sog. „Renegaten“ ohne Deutschkenntnisse) eingetragen wurden und die deutsche Staatsangehörigkeit bekamen, wobei die Männer dann in die Wehrmacht eingezogen wurden. Diese politische Situation war vermutlich auch der Anstoß zur Entstehung einer wissenschaftlich nicht begründeten Sage von der flämischen Herkunft der Mundartsprecher aus Wilamowice. Die Linguisten sprechen eindeutig von den mitteldeutschen Dialekten als Herkunftsgebiet der Mundart von Wilamowice. Die Mundart von Wilamowice wurde vor dem Zweiten Weltkrieg relativ gut von den polnischen Germanisten untersucht, und zwar von Adam Kleczkowski, der in zwei Büchern die Phonetik, Morphologie und Syntax untersuchte (1920 & 1921). Der andere Forscher, Herman Mojmir, hat ein Wörterbuch der Mundart von Wilamowice herausgegeben (1930-31). In den Achtzigerjahren ist eine umfangreiche Arbeit über die Reste der Mundart von Wilamowice entstanden, die von der Oppelner Germanistin Maria Katarzyna Lasatowicz (1992) verfasst wurde. Heutzutage erlebt man ein verstärktes Interesse für die Mundart von Wilamowice. Die Zahl der Sprecher, die diese Mundart heute noch aktiv verwenden, wird auf 30 bis 50 geschätzt. Das verstärkte Interesse für diese Mundart äußert sich unter anderem darin, dass die Generation der Enkelkinder diese Mundart von ihren Großeltern erlernen und diese Mundart in den Gesprächen mit den Großeltern verwenden. Es sind sogar Dichtungen in dieser Mundart entstanden; daher wollen die Wilmesauer Sprecher nicht von der deutschen Mundart, sondern von einer selbständigen germanischen Sprache sprechen.

#### **4 Sprachinsel Schönwald**

Während die letzten wenigen Wilmesauer Sprecher ihre Mundart vor dem Aussterben zu retten versuchen, ist eine andere deutsche Sprachinsel, die im Deutschen Reich, aber innerhalb des polnischen Sprachgebiets lag, im Zweiten Weltkrieg ausgestorben. Es handelt sich um die Sprachinsel Schönwald, ein Dorf, das Mitte des 13. Jahrhunderts in Oberschlesien in der Nähe der Stadt Gleiwitz (Gliwice) gegründet wurde (Punkt S auf der Karte). Schönwald (Bojków) ist heute ein Stadtteil von Gliwice. Über die Mundart von Schönwald gibt es nicht viele Untersuchungen; die umfangreiche Arbeit von Konrad Gusinde mit dem Titel „Eine vergessene deutsche Sprachinsel im polnischen Oberschlesien (die Mundart von Schönwald bei Gleiwitz)“ (1911) ist noch vor dem ersten Weltkrieg entstanden. Das Ende des Zweiten Weltkriegs, die Flucht und Vertreibung haben entscheidend dazu beigetragen, dass das Schönwaldische innerhalb des polnischen Sprachgebiets ausgestorben ist. An die alten deutschen Zeiten erinnert nur das Tragen von Trachten, die für die polnische Umgebung fremd sind.

## 5 Sprachinsel Kostenthal

Eine andere kleine deutsche Sprachinsel, die sich heute in Polen befindet, ist die Kostenthaler Mundart, eine deutsche Sprachinsel im oberschlesischen Raum (südöstlich von Breslau/Wrocław, Punkt K auf der Karte). Der Ort Kostenthal (Gościęcin) wurde in der ersten Hälfte des 13. Jahrhunderts innerhalb des polnischsprachigen Gebiets gegründet. Da dieser Ort bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs innerhalb der Grenzen des Deutschen Reichs lag, war die Kostenthaler Mundart dem starken Einfluss des Standarddeutschen ausgesetzt. Der Wehrdienst und die Schulpflicht hatten zur Folge, dass manche Mundartsprecher stufenweise zum Standarddeutschen übergingen. Den größten Einfluss auf die weitere Entwicklung der deutschen Mundart in Kostenthal hatten aber die Folgen des Zweiten Weltkriegs und die Eingliederung von Schlesien in den polnischen Staat. Während viele einsprachige deutsche Bewohner in die deutschen Besatzungszonen ausgesiedelt wurden, blieben im Ort diejenigen Bewohner, die zweisprachig waren bzw. aus deutsch-polnischen Familien stammten. An Stelle der deutschen Vertriebenen wurden im Ort neue Einwohner (polnische Vertriebene aus dem Osten) angesiedelt. Die neue heterogene Bevölkerung Kostenthals (die Einheimischen und die aus dem Osten Zugezogenen) mussten miteinander verkehren, und zwar mit Hilfe des Polnischen. Dies führte zum Rückgang der deutschen Sprache in Kostenthal, zumal die deutsche Sprache im öffentlichen Gebrauch verboten war. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts gibt es nur wenige Familien in Kostenthal, die im familiären Bereich die deutsche Sprache verwenden. Alle deutschen Sprecher in Kostenthal sind bilingual, weil sie auch die polnische Sprache sehr gut beherrschen. Die sprachlichen Veränderungen in der deutschen Sprachinsel Kostenthal in der Gegenwart wurden in der Dissertation der Oppelner Germanistin Felicja Księżyk mit dem Titel „Die deutsche Sprachinsel Kostenthal. Geschichte und Gegenwart“ (2008) sehr ausführlich dargestellt. Auch in einigen anderen Aufsätzen setzte sich Felicja Księżyk mit den verschiedenen Aspekten der komplizierten Lage der deutschen Mundart in Kostenthal (Gościęcin) auseinander, die einerseits dem Einfluss der polnischen und andererseits dem Einfluss der deutschen Standardsprache ausgesetzt ist.

## 6 Die deutsche Sprache der Altgläubigen

Schließlich muss man noch die deutsche Sprache der Altgläubigen im Norden Polens erwähnen, der der Status einer Sprachinsel nicht zukommt, die aber ein sehr interessantes sprachliches Phänomen darstellt. Bei der deutschen Sprache der Altgläubigen handelt es sich um die Sprache der russischstämmigen Glaubensflüchtlinge, die im 18. Jahrhundert aus Russland zunächst nach Polen geflohen sind und dann, nach der Auflösung Polens, weiter nach Westen in das preußische Gebiet, da ihre Dörfer unter russische Verwaltung gekommen waren. Der preußische König erlaubte es dieser Glaubensgemeinschaft, sich in Ostpreußen

niederzulassen. Die erste Sprache der Altgläubigen (auch nach dem bedeutenden Vertreter dieser Glaubensgemeinschaft Philippinen genannt) war das Russische. In der Zeit der Ansiedlung in Polen im 18. Jahrhundert zeigte sich der Einfluss der polnischen Mundarten auf die russische Sprache und dann nach der Ansiedlung in Ostpreußen erlernten die Altgläubigen die hochpreußische Mundart und die deutsche Standardsprache, die allmählich zu ihrer erstgesprochenen Sprache geworden ist. Nach dem Zweiten Weltkrieg mussten die Altgläubigen die polnische Sprache erlernen, weil diese Gebiete Teil des polnischen Staates wurden und die deutsche Sprache im öffentlichen Verkehr verboten wurde. Auf diese Weise wurden die Altgläubigen gezwungen, dreisprachig zu werden. Russisch ist heutzutage die Konfessionssprache, die hauptsächlich in der Kirche verwendet wird. Deutsch ist die Kommunikationssprache innerhalb der Glaubensgemeinschaft der Altgläubigen, und Polnisch ist die Verkehrssprache im öffentlichen Verkehr. Die Geschichte der Altgläubigen in Masuren (Punkt G auf der Karte) und ihre Sprache wurden in einer Arbeit der Warschauer Germanistin Anna Joroch („Die deutsche Sprache der dreisprachigen Altgläubigen in Masuren“, 2015) dargestellt. Anna Joroch ist es – dank der familiären Bindungen zur Gemeinde der Altgläubigen in Masuren - gelungen, sehr viele authentische Aufnahmen der Sprache der Altgläubigen zu machen und interessante leidvolle Geschichten aus der Kriegs- und Nachkriegszeit aufzuschreiben. In ihrer Arbeit werden sehr viele Beispiele für das Codeswitching aufgeführt, je nachdem welche Kommunikationspartner gerade an einem Gespräch beteiligt sind. Da die Altgläubigen dreisprachig sind, ist der Wechsel zwischen dem Deutschen, Russischen und Polnischen möglich. Auch im phonetischen und morphologischen Bereich zeigen sich in der deutschen Sprache der Altgläubigen die Einflüsse des Russischen und die des Polnischen.

## **7 Fazit**

Wie schon am Anfang des Beitrags erwähnt, sind die deutschen Sprachinseln in Polen in Auflösung begriffen. Es gibt nur wenige Sprecher, für die die deutsche Sprache erstgesprochene Sprache ist. Im Unterschied zu diesem Tatbestand besteht in Polen ein großes Interesse für die deutsche Sprache als Fremdsprache. Polen ist heutzutage das Land in Europa mit den höchsten Zahlen von Deutschlernern. Sogar in Russland gibt es weniger Deutschlerner als in Polen, obwohl Polen ein relativ kleines Land ist. In den Grenzgebieten zu Deutschland gibt es mehr Schüler, die sich für das Deutsche als für das Englische entscheiden. Damit hat das Deutsche in Polen eine sichere Zukunft als Fremdsprache für die nächsten Jahrzehnte des 21. Jahrhunderts.

## 8 Sekundärliteratur

Dolatowski, Marek (2015) *Morphosyntaktische Strukturen des Alznerischen. Versuch einer Rekonstruktion*. Unveröffentlichte Dissertation, Poznań.

Gusinde, Konrad (1911) *Eine vergessene deutsche Sprachinsel im polnischen Oberschlesien (die Mundart von Schönwald bei Gleiwitz)*. Breslau.

Jorroch, Anna (2012) „Die slawischen Einflüsse auf die gegenwärtige deutsche Sprache der Altgläubigen in Masuren“. In: Weigt, Zenon, Wylot, Marta (Hrsg.): *Untersuchungen zur deutschen Sprache und zu ihrer Anwendung in der Kommunikation*, Lodz, 50 – 57.

Jorroch, Anna (2015) *Die deutsche Sprache der dreisprachigen Altgläubigen in Masuren*. Warszawa.

Kleczkowski, Adam (1920) *Dialekt Wilamowic w zachodniej Galicji. Fonetyka i fleksja* (Die Mundart von Wilamowice in Westgalizien. Phonetik und Flexion). Kraków.

Kleczkowski, Adam (1921) *Dialekt Wilamowic w zachodniej Galicji. Składnia* (Die Mundart von Wilamowice in Westgalizien. Syntax). Poznań.

Księżyk, Felicja (2007) „Kostenthal – eine alte deutsche Sprachinsel im oberschlesischen Raum“. In: *Germanoslavica. Zeitschrift für germano-slawische Studien*, 147 – 155.

Księżyk, Felicja (2008) *Die deutsche Sprachinsel Kostenthal. Geschichte und Gegenwart*. Berlin.

Księżyk, Felicja (2008) „Die sprachliche Situation in der alten deutschen Sprachinsel Kostenthal/Gościęcin im Unterschied zu den anderen Teilen Oberschlesiens“. In: *Convivium*, 321 – 340.

Lasatowicz, Maria Katarzyna (1992) *Die deutsche Mundart von Wilamowice zwischen 1920 und 1987*. Opole.

Mojmir, Herman (1930 – 1936) *Wörterbuch der deutschen Mundart von Wilamowice* (Słownik niemieckiej gwary Wilamowic). Kraków.

Morciniec, Norbert (1995) „Zur Stellung des deutschen Dialekts von Wilmesau/Wilamowice in Südpolen“. In: Keil, Gundolf, Menzel, Josef Joachim (Hrsg.) *Anfänge und Entwicklung der deutschen Sprache im mittelalterlichen Schlesien*, Sigmaringen, 71 – 81.

MAZUR Jennie : *Die „schwedische“ Lösung. Eine kultursemiotisch orientierte Untersuchung der IKEA-Werbespots in Deutschland*. Königshausen und Neumann, Würzburg, 2013. ISBN: 978-3-8260-4919-4, 291p. 29,38€.

Cet ouvrage présente le doctorat mené par Jennie Mazur au sein du département d'allemand de l'Université d'Uppsala. L'auteure propose une analyse sémiotique et culturelle des spots publicitaires audiovisuels de l'entreprise suédoise IKEA en Allemagne entre 1997 et 2007, pour établir les caractéristiques de la « suédition »<sup>1</sup> véhiculée par l'entreprise à des fins commerciales. La mise entre guillemets de l'élément « schwedisch » dans le titre *Die „schwedische“ Lösung* indique une prise de distance de Mazur avec l'appellation de « solution suédoise », ce que confirme la question de la quatrième de couverture, fil conducteur de la réflexion : « Aber wie schwedisch ist diese ‘schwedische Lösung’ eigentlich ? ». L'image de l'entreprise dans son message publicitaire à destination des clients allemands relève-t-elle d'un artefact, d'une construction sémiotique qui montre une réalité subjective de la Suède ? Pour répondre à cette question, Mazur a analysé quarante-huit films publicitaires allemands de l'entreprise IKEA diffusés sur le média télévisuel entre 1997 et 2007. Elle entend montrer que le succès commercial de l'entreprise en Allemagne pendant cette décennie est dû au fait que les campagnes publicitaires mettent en avant une certaine typicité suédoise, force de vente dans l'imaginaire des clients allemands, ou pour le dire en termes linguistiques : que le succès commercial de la marque IKEA en Allemagne résulte d'un acte de communication interculturelle réussie entre un émetteur suédois et ses récepteurs allemands.

L'ouvrage est organisé autour de huit chapitres. Le premier chapitre présente l'analyse des spots audiovisuels en trois étapes : description / reconstruction / interprétation. Le chapitre 2 survole l'état de la recherche sur l'entreprise IKEA et apporte des précisions sur les dimensions sémiotique, linguistique et interculturelle du travail de l'auteure. Le chapitre 3 traite de la communication publicitaire, le chapitre 4 se concentre sur les activités de l'entreprise IKEA en Allemagne. Les chapitres 5 et 6 appréhendent les relations culture / sémiotique et les relations culturelles entre les deux pays Suède et Allemagne. L'analyse à proprement parler du matériau des films publicitaires fait l'objet du chapitre 7 et s'étend sur 109 pages. Des quarante-huit films publicitaires évoqués dans le chapitre 1, l'auteure a fait le choix (éditorial ?) de ne présenter dans cet ouvrage que cinq cas d'analyse détaillée ou « Beispieldanalyse ». Le dernier chapitre conclut avec les résultats de l'analyse et la réponse au questionnement initial.

Dans le chapitre 2, l'état de la recherche sur les travaux universitaires concernant l'entreprise IKEA – principalement dans le domaine des sciences économiques et sociales et des systèmes de production –, les recherches linguistiques et sémiotiques ainsi que les recherches sur la communication publicitaire sont réduits à un bref aperçu de 6 pages. Le chapitre 3 se concentre sur les apports théoriques de la communication audiovisuelle, établissant le type de communication « film publicitaire » comme une réflexion et une co-construction des sociétés qu'il dépeint. Utilisant le canal auditif et visuel, ce type de communication présente donc davantage de marqueurs d'une intention de communication particulière. Dans le cas d'IKEA, il s'agit de marqueurs culturels identitaires. Parmi les signes analysés sous l'angle de la sémiotique visuelle sont comptabilisés les couleurs (le jaune et le bleu pour les couleurs du drapeau national suédois sont affichées dans le logo en fin de film publicitaire), le décor, les indices de la communication non-verbale des personnages de l'histoire fictive filmée, les éléments textuels (comme les noms des produits, le nom de l'enseigne, les prix,

---

<sup>1</sup> Traduction personnelle du terme anglais « swedishness », utilisé par IKEA Allemagne et Mazur.

l'adresse du site internet). Aux signes analysés sous l'angle de la sémiotique auditive appartiennent les éléments musicaux, les bruits contextuels de l'histoire filmée (bruits de couverts, de verres ou d'assiettes pour une situation de communication dans la cuisine par exemple), les dialogues des personnages, et le texte lu par la « voix off ».

Dans la perspective choisie par l'auteure, la culture est appréhendée comme un système sémiotique constitué d'un réservoir d'images « typiques », et sa mise en scène dans les publicités de l'entreprise IKEA contribue à la construction d'une image – a priori – typiquement suédoise. Facteur important au regard de la perspective d'analyse de Mazur, c'est un récepteur allemand qui doit décoder un message portant des indices culturels suédois. Celui-ci doit donc être en mesure d'identifier ces indices incrustés dans le film publicitaire par les concepteurs suédois, ce qui invite à prendre en compte la dimension interculturelle dans le décodage des films publicitaires. Pour expliquer les mécanismes de décodage d'une image culturelle étrangère, Mazur s'appuie sur le schéma de Lüsebrink<sup>1</sup>, dans lequel le style publicitaire allemand est situé sur le pôle « informatif » et caractérisé par le trait « honnêteté », tandis que le style publicitaire suédois est caractérisé comme davantage « détendu, humoristique », plus près du pôle « divertissant », p. 60.

Les théories de sémiotique culturelle expliquées dans le sous-chapitre 5.3 illustrent la perception de l'Autre dans les transferts culturels et le décodage des identités culturelles dans une relation de communication. Mazur s'appuie sur la distinction entre l'Ego, l'Alter et l'Alius, qui se déclinent ensuite en « Ego-Kultur », « Alter-Kultur » et « Alius-Kultur » (p. 87). L'« Ego-Kultur » est la perception individuelle ou collective égocentré de sa propre culture. Cette « Ego-Kultur » est faite de stéréotypes, basés sur des images mythiques et traditionnelles sélectionnées par ses porteurs, que ceux-ci exportent lorsqu'ils sont en contact avec des individus de culture différente. L'« Alter-Kultur » correspond à la représentation culturelle qu'a un individu sur une culture étrangère, soit qu'il ait été en contact avec celle-ci ou qu'il en ait reçu une image, véhiculée par l'un de ses porteurs. Cette culturelle permet à Mazur de poser la question suivante : quelle(s) image(s) de sa propre « Ego-Kultur » IKEA Suède choisit-elle délibérément de projeter dans ses films publicitaires à destination des clients allemands, qui sont alors perçus comme une « Alter-Kultur » de la Suède ? Le chapitre 6 précise les éléments stéréotypiques de l'imaginaire culturel suédois sélectionnés par IKEA pour son message publicitaire à destination des clients allemands. Il s'agit en priorité d'éléments identitaires de la culture populaire suédoise, comme les fêtes traditionnelles de différentes saisons de l'année : celle de la « Midsommar » (solstice d'été) ou « Knut » (la fin de la période de Noël), les images idylliques tirées des paysages scandinaves ou celles des villages bucoliques de Bullerby, popularisés par les histoires célèbres d'Astrid Lindgren. La période la plus récente des films publicitaires met en scène les valeurs humanistes et démocratiques de la Suède moderne, comme le refus de hiérarchisation dans les relations sociales, l'égalité homme/femme ou la neutralité de jugement. Fréquemment, l'auteure rappelle que les éléments avancés comme typiquement suédois dans l'« Ego-» et l'« Alter-Kultur » de la Suède par IKEA ne sont pour autant pas nécessairement conformes à la réalité, comme toute image stéréotypique.

Le chapitre 7 analyse la « solution suédoise » comme « Ego-Kultur » suédoise d'IKEA dans le message publicitaire qu'elle délivre dans ses spots audiovisuels. Il s'agit d'une solution à un « problème » d'habitat, proposée en allemand par une voix-off avec un accent suédois. De plus, l'émetteur du message invite les récepteurs à participer activement au changement de leur habitat. Cette exhortation est contenue de façon plus ou moins implicite

<sup>1</sup> Lüsebrink, Hans-Jürgen, 2005. *Interkulturelle Kommunikation : Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfert*. Stuttgart / Weimar : Metzler Verlag, p. 166.

dans les deux slogans différents de la période retenue pour l'analyse : dans l'injonction « Entdecke die Möglichkeiten » et dans la question rhétorique « Wohnst du noch, oder lebst du schon ? ». Au terme de l'analyse, il s'avère que l'habileté de l'entreprise IKEA réside principalement dans le fait d'avoir sélectionné des éléments culturels identitaires chers aux Suédois eux-mêmes (piliers de leur « Ego-Kultur ») qui résonnent positivement chez les récepteurs allemands, pour les caler sur des temps forts de l'activité commerciale (« Knut » et la « Midsommar » coïncident avec les périodes de soldes hivernales et estivales). IKEA a également transposé des marqueurs de communication profondément suédois comme l'autodérision dans la présentation de soi, le tutoiement pour une relation non-distancée avec ses récepteurs, ce qui fait du style communicatif informel de ces films publicitaires une base de la relation avec les clients allemands. Qui plus est, l'entreprise a réussi avec le temps à se substituer entièrement à l' « Alter-Kultur » suédoise auprès des récepteurs allemands, si bien que « la Suède = IKEA ». Dans chacun des films publicitaires analysés par Mazur, IKEA intègre un message commercial dans l'image culturelle suédoise. L'entreprise devient donc à la fois porteur, porte-parole et porte-drapeau.

Pour conclure, cet ouvrage permet de se familiariser avec la méthodologie de l'analyse filmique par l'angle de la sémiotique culturelle dans la dramaturgie de films publicitaires. On regrettera peut-être qu'il ne soit pas présenté davantage des quarante-huit films publicitaires analysés dans le doctorat de Mazur, car la partie analytique ne représente qu'un tiers de l'ouvrage. La lecture de cet ouvrage suggère également une prédisposition (culturelle et/ou sociétale) allemande favorisant le succès communicatif interculturel avec la Suède. Même si les différences culturelles entre les sociétés suédoises et allemandes sont importantes, la communication publicitaire de l'enseigne IKEA en Allemagne, où les traits culturels identitaires de l' « Ego-Kultur » suédoise – ou la ‘solution suédoise’ proposée par IKEA – sont plus fortement marqués que dans d'autres pays européens, a reçu un accueil toujours plus favorable en Allemagne depuis l'ouverture du premier magasin en 1974. Le lectorat germaniste pourra donc s'interroger sur les raisons de cette réception culturelle particulière par les récepteurs en Allemagne, où la relation et le style communicatifs adoptés diffèrent de ceux d'un autre pays européen, comme par exemple la France. *-Laure Gautherot, Université de Strasbourg.*

**HERINGER** Hans-Jürgen (2015) *Linguistische Texttheorie. Eine Einführung*. Narr Francke Attempto Verlag Tübingen = UTB-Nr. 4471. ISBN 078-3-8252-4471-2. 228 p. Prix pour le livre seul 22€99 ; pour le livre et l'accès aux compléments sur la toile 27€74 au total comportant 270 pages supplémentaires pour le manuel électronique.

Ce manuel de la collection *utb.* (les minuscules et le point renvoyant à la digitalisation partielle de la publication) présente sous une forme maniable et avec de nombreux exemples, schémas et illustrations, la façon dont l'auteur, linguiste à la longue carrière, conçoit l'enseignement des fondamentaux de la linguistique textuelle à des étudiants germanistes. Les quatorze chapitres abordent des concepts fondamentaux, comme ceux de cohésion et cohérence, en passant par des questions grammaticales comme la deixis, et fréquentent des disciplines proches comme la littérature ou les sciences de la communication. Une petite bibliographie des ouvrages préférés de l'auteur (ou cités, parce que critiqués) ainsi qu'un index de quatre pages terminent le volume.

La recenseuse s'est interrogée pour savoir si le lecteur-cible était l'étudiant/e ayant un cours et un examen en linguistique textuelle à « potasser », comme pourraient le faire penser cer-

tains chapitres rappelant des données basiques, ainsi le chapitre 14 « Lesen und Schreiben », dans lequel on « apprendra » que prendre des notes est un procédé de lecture approfondie. Ou bien si le lecteur orientant la plume de l'auteur n'était pas plutôt un collègue germaniste ayant à préparer un cours de linguistique textuelle, comme le font penser non seulement les nombreux textes-amorces de réflexion à utiliser dans des travaux dirigés, mais surtout les diverses allusions moqueuses à telle autre introduction de linguistique textuelle sur le marché éditorial ou telle formulation discutable dont s'est rendu coupable tel autre collègue dans ses écrits scientifiques. Même si on n'appartient pas depuis longue date au milieu universitaire linguiste allemand, on percevra sans doute bien les énoncés ironiques à l'encontre d'autres linguistes, mais on peut s'interroger pour savoir ce qu'elles apportent en dehors du malin plaisir de l'écriture et de la lecture. Cette linguistique textuelle à clefs est agréable à lire au demeurant, bien que (ou parce que ?) s'éparpillant parfois en *motti*, comme les inévitables citations de Lewis Carroll, les formulations de type café du commerce « Gutes Beispiel die Bibel, eine verwinkelte Sache » p. 185 et les jugements axiologiques, qui suggèrent par exemple qu'un texte de Gabriele Wohmann serait du « Stuss », p. 196. Les textes pris en exemple couvrent toute la transmission écrite de l'allemand à partir du Moyen-âge, et relèvent de tous les types et styles de texte, bien que la prose littéraire y domine.

Les chapitres plus techniques, notamment le chapitre 2 « Kohärenz », 3 « Deixis und Phorik », 4 « Der semantische Gehalt », ou 5 « Texte als Mittel der Kommunikation » font le tour des outils importants pour analyser l'objet texte en linguiste : cohésion, cohérence et analyse propositionnelle sont portées à la connaissance du lecteur (chapitre 2), les phénomènes de deixis et d'anaphore sont rapportés aussi bien à leur nécessité cognitive qu'observés d'extrait en extrait avec des interprétations qui se complexifient jusqu'à la fin du chapitre où éclate en apothéose une fine analyse temporelle sur un passage de Karl May (chapitre 3). Les relations sémantiques font la part de l'explicite (logique, hypo- et hyperonymie) et de l'implicite (pré-suppositions, associations) dans le chapitre 4. Et le chapitre 5, malgré son titre un peu vide, met la théorie des actes de parole à profit pour le texte, en donnant un beau rôle aux implicatures.

En contraste, certains chapitres semblent trop basiques pour apporter des connaissances au lecteur déjà informé, tout en drapant la généralité de schémas et de termes anglais qui risquent de ne pas aider beaucoup l'étudiant : sans vouloir éreinter l'anglophilie évidente de l'auteur, les *chunks*, *scripts*, *frames*, *triggers*, *plot* et *score keeping* des chapitres 6 et 7 ne font probablement sens que pour un étudiant très avancé. Le chapitre 8 « Modulare und elektronische Texte » est franchement décevant : la page 115 conseille « Absätze – so empfiehlt man - sollten nicht zu lang und nicht zu kurz sein »! Même si la suite problématise le critère de longueur, car un paragraphe peut jouer le rôle d'*'Advance Organizer* (...), le fait d'appeler « modules » les paragraphes d'un texte électronique, ou de conseiller d'avoir réfléchi avant d'écrire à la structure, id est au « plan » du texte électronique, ne fait que transposer d'un médium à l'autre une vérité vieille de plus de deux mille ans : car déjà dans la rhétorique antique, la « disposition » des arguments ou idées est la clé d'une structure textuelle réussie. Les chapitres voulus interdisciplinaires entre littéraires et linguistes, le 11 « Text und Stil », le 12, « Textkritik und Textbewertung » et le 13 « Literarische Texte » donnent des exemples intéressants de savoirs et compétences quotidiennes pour les deux parties : tandis que le chapitre 12 trace une chronologie claire du traitement scientifique du texte depuis la philologie du dix-neuvième siècle jusqu'à l'édition diplomatique ou édition critique contemporaine, le chapitre 13 s'aventure sur le terrain juridique du roman à clefs et des implications légales pour les per-

sonnes réelles qui s'y reconnaissent. Le chapitre final (14) au titre de « Lesen und Schreiben » manque partiellement son objectif en raison de l'absence de références psycholinguistiques approfondies et d'intérêt pour l'acquisition de la littéracie académique.

Le jugement global sur l'ouvrage est partagé entre le scepticisme sur le contenu et l'amusement sur la forme : des idées décapantes secouent parfois le cocotier de la linguistique textuelle universitaire, comme d'analyser assez longuement le plagiat comme une forme d'intertextualité, ou de catégoriser par traits distinctifs l'allusion, la variation et la parodie, dans un chapitre 10 fort réussi. Le livre papier, et le document complémentaire sur Internet, fournissent de nombreux exemples pour travailler avec les textes, et leur résolution. Le volume électronique présente, avec moins de théorie et d'autres exercices textuels, le même style extrêmement personnalisé de présentation, et l'on pourrait avoir envie d'accès ou de conclusions plus neutres dans l'analyse de textes toujours significatifs. Car les « boucles réflexives du dire » et le dialogisme constants, vaguement démagogiques, ainsi que les jugements de valeur parfois peu amènes à l'encontre de linguistes et écrivains peuvent lasser le lecteur. Les spécialistes ne trouveront dans cet ensemble guère de piste renouvelant la recherche, le terme « Texttheorie » présent dans le titre de l'ouvrage ne se justifiant probablement que pour des nécessités de différenciation commerciale. Mais ils pourront faire accéder de façon didactiquement éprouvée, « im Seminar erprobt » comme on dit, leurs publics aux rudiments de la branche, par ce *compendium efficace*. - *Odile Schneider-Mizony, Université de Strasbourg*

**MAROSSEK Diana:** *Kommst du Bahnhof oder hast du Auto? – Warum wir reden, wie wir neuerdings reden* Hanser Berlin, 2016, 160 p. 15,90€

Dûment diplômée (*Doktorarbeit über den Sprachwandel im Deutschen*) et primée (2. Preis des Deutschen Studienpreises 2014 der Körber-Stiftung), Diana Marossek a préféré allonger sa liste de publications non par un article scientifique mais par un livre plus large pour un public plus vaste, certes non défini, mais dont on voit qu'il n'est pas spécialiste des langues car l'auteure a ajouté (pp.155-157) un glossaire de termes scientifiques connus de tout linguiste. Et plutôt que la forme d'un exposé sec et concis (qui aurait à mon sens suffi pour les résultats obtenus), elle a choisi le ton de la confidence personnelle pour le récit d'un voyage initiatique au cœur du parler de jeunes Berlinois, surtout des garçons, surtout issus de la communauté turque, et d'étudier leur mode d'expression. C'est celui d'un groupe restreint, qui, comme tout groupe restreint, tient à s'affirmer en tant que tel, à manifester d'un côté sa cohésion et de l'autre sa spécificité (*dazugehören und abgrenzen*) (p.154) *im Grunde geht es also um Innovation, Identität und Profilierung* (p.140). Cette présentation sous forme d'enquête a l'avantage que la lecture en est aisée, vivante, agréable, d'autant Diana Marossek sait décrire, raconter, expliquer, commenter, et que ne lui ne lui manquent ni le sens de l'observation, ni celui des nuances, ni celui de l'humour. Ce *Kurzdeutsch* tend parfois à se généraliser à des adultes qui n'ont pas de *Migrationshintergrund*, d'où le *wir* du titre. Il est vrai que la mode chez beaucoup de « vieux » est de vouloir à tout prix rajeunir en adoptant aussi le parler jeune, meilleur moyen selon moi de se rendre ridicule auprès de la jeunesse. Le point de départ est la constatation qu'on évite les formes contractées (*Kontraktionsvermeidung*), pour aller directement au substantif nu, donc on passe de *Anni geht in das Kino* et de *Anni geht ins Kino* à *Anni geht Kino*, tandis que *Marek will zum Bahnhof* devient *Marek will Bahnhof* (p.26). On obtient alors un allemand condensé, baptisé *Kurzdeutsch* : *Generalbegriff*

*für das Sprechen mit verkürzter Grammatik* (p.156) à la place de *Kiezdeutsch* ou *Ethnolekt*, à la connotation trop marquée.

Par suite d'un glissement de sens, ce *Kurzdeutsch* finit par désigner cet allemand alors que beaucoup de formes gonflent les échanges (par exemple la routine *ich schwöre* ou les insultes amicales : *Missgeburt*, *Opfer*) sans ajouter grand-chose au contenu. Par ailleurs, d'autres particularités : *isch* au lieu de *ich* ne raccourcissent pas, tandis que l'emploi d'une forme réduite de l'article défini (pour les trois genres et les deux nombres) abrège certes, mais allonge aussi parfois, puisqu'on a *Gib mir d'Cola*, là où suffirait *Gib mir Cola* (p.139). Donc ce terme de *Kurzdeutsch* ne convient qu'à une partie des faits, alors qu'il concernerait peut-être d'autres phénomènes de contraction, de condensation morphologique et syntaxique qu'il eût été intéressant d'étudier.

Je remarque que l'abréviation des groupes directionnels n'est pas nouvelle : *Gassi gehen*, *Gassi führen*. Elle se produit chaque fois qu'on tente de se mettre à la portée d'auditeurs qui ne manient pas bien la langue (animaux, enfants, étrangers) ou, de la part de ces personnes, lorsqu'elles veulent se faire comprendre : *moi pas vouloir quitter pays*, disait un noir dans une chanson d'avant-guerre ou *ich müssten gehen arbeit*. On retrouve donc avec les deux exemples du titre la reprise d'un phénomène bien connu et non limité aux jeunes Berlinois issus de l'immigration.

En ce qui concerne *isch* pour *ich*, Diana Marossek note qu'elle existe aussi en souabe, mais ne précise pas que c'est devant *t* : *er ischt* (p.134). En fait, ceci se trouve aussi dans les dialectes rhénans et même en Sarre, là où donc s'est peut-être exercée l'influence française, qui va ici dans le même sens que la turque, ces deux langues ne connaissant pas le *ich-Laut*.

Notre collègue se pose in fine la question de l'avenir de ce *Kurzdeutsch*, avec trois scénarii : possibles : la disparition pure et simple qui attend les modes passagères, l'élargissement en *Generationssprache* ou, troisième possibilité à son avis le plus vraisemblable, *die Einsozialisierung in die deutsche Umgangssprache* (p.147), puisque le langage des jeunes se retrouve dans la bouche de professeurs (p.150). *On verra bien*, dit le français, *abwarten und Cola trinken*, dirait le *Kurzdeutsch*.

Au total, un livre plaisant, intéressant, enrichissant, qui jette une lumière vive sur l'allemand d'aujourd'hui et des phénomènes qui sont ceux de l'Allemagne de 2016, à la fois très forte et très perméable. Le *Denglisch* irait dans le même sens que le *Kurzdeutsch*. En tout cas, l'ouvrage a déjà suscité l'attention, puisque *Der Spiegel* (6/216) lui consacre un assez long article.- **Y. Bertrand**

**TRUCHOT** Claude *Quelles langues parle-t-on dans les entreprises en France ? Les langues au travail dans les entreprises internationales*. Délégation générale à la langue française et aux langues de France. 2015. ISBN 978-2-7089-4459-6. 180 p. Editions Privat pour l'édition papier & [www.culturecommunication.gouv.fr/.../1/.../Claude-Truchot\\_enligne.pdf](http://www.culturecommunication.gouv.fr/.../1/.../Claude-Truchot_enligne.pdf).

Cet ouvrage, édité sous le patronage de la DGLFLF, représente l'aboutissement de diverses études de Claude Truchot, professeur émérite à l'Université de Strasbourg, sur l'emploi des langues dans les entreprises françaises. Angliciste et sociolinguiste, C. Truchot s'est consacré depuis les années 1990 aux rapports que l'anglais entretient avec d'autres langues dans divers contextes, en bénéficiant des informations du projet européen DYLAN et de celles du *Guide des bonnes pratiques linguistiques en entreprise* de la DGLFLF. L'objectif de l'ouvrage est d'exposer les questions que pose la multiplicité des langues dans le milieu du travail, les tensions ou conflits que peut générer l'absence ou l'opacité de leur gestion ainsi que de présenter

des solutions. Le volume est de lecture aisée : des anecdotes vécues, des extraits d'interviews illustrent ici telle tendance planificatrice ou là telle représentation sur les langues chez les salariés ou les responsables.

Les deux premiers chapitres éclairent l'endroit où tout a commencé : le chapitre 1 rappelle les enjeux communicatifs de l'internationalisation des entreprises françaises, et le chapitre 2 brosse un tableau de la situation française entre 1960 et 1990. Certaines entreprises ou personnes (des salariés jusqu'aux PDG ou DRH en passant par des délégués syndicaux) ont acceptées d'être nommées, d'autres sont anonymées sous un sigle, et on lit à moults reprises au détour d'un épisode le refus d'une entreprise contactée de répondre à des interrogations linguistiques. On s'en étonnera dans un premier temps, car les pratiques linguistiques ne sembleraient pas relever de la même nécessité de confidentialité qu'un brevet industriel ou de lourds déficits. Mais on comprend au fil de la lecture, malgré la formulation prudente de l'auteur, que les entreprises n'ont dans leur majorité que peu de raisons de pavoiser, et donc de renseigner les observateurs, car elles oscillent entre l'ignorance, le laisser-faire (quand ce n'est pas le laisser-aller), et des pratiques tyranniques. Peu d'entre elles peuvent se targuer de « bonnes pratiques ».

Le troisième et le quatrième chapitres exposent les constellations linguistiques dans les différents types de firmes que sont une entreprise française exportatrice, une entreprise française à personnel plurilingue ou la filiale française d'une entreprise étrangère. Ces constellations dépendent de la taille, implantation, caractère exportateur ou « impatriant »<sup>1</sup> de l'entreprise, de ses produits – le luxe a d'autres empans linguistiques que la téléphonie ou le secteur bancaire- de sa cotation en bourse, mais aussi de la personnalité du PDG ou de la DRH. Les langues en présence sont au minimum au nombre de deux, la plupart du temps le français et l'anglais, mais peuvent être sensiblement plus nombreuses pour les multinationales étrangères s'implantant en France ou pour les entreprises françaises installant des filiales en divers pays. Les situations linguistiques concernent la langue de la documentation avec laquelle doivent travailler les salariés, celle des courriels, contacts téléphoniques ou réunions, la langue avec laquelle on discute avec le client en passant par la langue dans laquelle se font les entretiens annuels d'évaluation des cadres, qui peut être l'anglais. On constate une forme de stress linguistique quand la langue n'est pas la langue maternelle des salariés, et la propension à « repasser en français pour une discussion musclée » (p. 59) lorsque la liberté leur en est donnée, alors que la réunion interne a très bien pu se dérouler dans une autre langue parce que « ce n'est pas la vraie vie » (p. 58).

Le chapitre 5 « L'anglicisation des entreprises » montre une imposition croissante de l'anglais aux dépends du français et des autres langues au cours de ces vingt dernières années. Cette tendance découle de l'hégémonie économique d'une part (les multinationales anglophones qui laissaient auparavant une liberté linguistique à leurs filiales anglicisent à marche forcée, p. 95) et d'autre part d'un concept internalisé de globalisation anglo-saxonne : les entreprises françaises, ou de filiale française ne veulent plus se voir assimilées à un pays étranger dans une sorte de délocalisation idéelle p. 97, mais veulent être perçues comme des *global players*. Cette hyper-concentration linguistique réserve progressivement les postes de direction à des locuteurs natifs de l'anglais (p. 98), et crée ou augmente l'insécurité linguistique au travail. Celle-ci provient de la pénibilité augmentée dans la communication interne, de l'impression que la compétence professionnelle est reléguée derrière la compétence langagière, et de la solitude dans laquelle le/la salarié/e met au point des stratégies « sauvages » de compréhen-

---

<sup>1</sup> Contraire d'expatriation : désigne le fait de faire venir de façon durable ou pérenne des collaborateurs étrangers.

sion (pp. 103-104), puisqu'il est censé maîtriser cet idiome vernaculaire de son entreprise. La situation interne d'une entreprise permet rarement la prise de conscience de ce problème communicatif.

Les chapitres 6 et 7 font état de la façon dont certaines entreprises traitent la question. Le chapitre 6 expose un véritable conflit langagier, celui de l'entreprise GEMS, *General Electric Medical Systems* (que le grand public associera à l'affaire dite « des irradiés d'Epinal »), qui s'est vue traduite en justice par les organisations syndicales représentant ses salariés. Le conflit a débouché sur un accord linguistique multilingue dans l'entreprise, après que la justice a donné raison aux salariés. Le chapitre 7 traite à l'inverse d'un dialogue social pacifié sur l'emploi des langues, avec l'exemple d'une entreprise créant une commission paritaire de terminologie en son sein.

Le dernier chapitre récapitule les différents possibilités d'agir avec et de réagir au multilinguisme en entreprise, bref, « des bonnes pratiques » : elles dépassent la seule action de formation en langues, comprennent l'utilisation de traductions et d'interprètes (à laquelle les entreprises, myopes sur la rentabilité à court terme, ont trop peu recours), et recommandent la souplesse d'utiliser la/les bonne/s langue/s pour les bonnes occasions, en profitant des compétences professionnelles de ses salariés quand il n'est pas besoin d'anglais vernaculaire, et de leurs compétences multilingues lors de déplacements à l'étranger.

Dans l'ensemble, les « histoires linguistiques » exposées dans cet ouvrage montrent qu'il est plus efficace et rentable, indépendamment de l'éthique et du confort au travail, d'adapter les outils de production aux langues des salarié/e/s que l'inverse, ce qui en fait aussi bien un manuel pour le travail syndical que pour la direction des ressources humaines. Certaines questions théoriques soulevées par cette publication, comme celle d'un « droit linguistique », intéresseront les juristes et sociolinguistes, tandis que tous les enseignants et pratiquants de langue étrangère verront avec regret comment la mauvaise compréhension des enjeux linguistiques par le monde économique aboutit à faire des langues des lieux de souffrance au lieu d'en faire des mondes de capacité augmentée. - *Odile Schneider-Mizony, Université de Strasbourg*

**BROUGERE** Gilles, **KUBANEK** Angelika, **MACAIRE** Dominique, **PUTSCHE** Julia (dirs.). *La Valisette franco-allemande: quelle place pour la langue et la culture de l'autre à l'école maternelle et au « Kindergarten »?* Texte de travail n° 27/ 2015. Paris - Berlin : OFAJ. (Publication en lien : OFAJ (2011) *Livret pédagogique de la Valisette franco-allemande*. Berlin : OFAJ.)

Ce compte-rendu n'est pas tout à fait classique dans la mesure où il fait la critique des textes de travail publiés par l'OFAJ (Office franco-allemand pour la jeunesse) alors qu'il s'agit en même temps d'une *Valisette* développée et distribuée par le même OFAJ.

La *Valisette* ou « Kinderkiste » franco-allemande a été développée par l'OFAJ entre 2011 et 2014 et permettra aux enfants de trois à six ans de profiter d'un premier contact avec la langue et la culture de l'autre pays. Jusqu'à présent, l'OFAJ s'était surtout occupé des adolescents et jeunes adultes. Après la publication d'un glossaire *Ecole maternelle et élémentaire/ Kindergarten und Grundschule*<sup>1</sup> en 2010, voilà l'OFAJ bien ancré dans le domaine de l'enseignement précoce ou plutôt de la sensibilisation précoce à la langue du voisin au présco-

---

<sup>1</sup> à télécharger sur le site de l'OFAJ, rubrique « glossaires »

laire et à l'école primaire. La *Valisette* franco-allemande se veut un instrument pédagogique<sup>1</sup> que l'on peut acheter pour 40 € à condition de suivre « une formation de 6 heures » dispensée par l'OFAJ pour « les acteurs qui la mettent en œuvre » (p.4-5).

Elle renferme deux marionnettes, Tom et Lilou, des cartes de jeu *tolilo*, un CD de chansons et comptines, une affiche représentant un abécédaire franco-allemand avec des mots transparents tels que fr. guitare/ dt. *Gitarre* ou des mots qui se ressemblent (p.4) comme *Aprikose* – abricot, ainsi que plusieurs illustrations représentant des scènes de la vie quotidienne des enfants de 3-6 ans et un livret pédagogique. D'autres affiches ou livres comme « L'année en fête » sont venus compléter le matériel depuis.

Une équipe de recherche binationale est à l'origine de cette « Valisette » : rompus aux questions de cultures éducatives, Gilles Brougère et Dominique Macaire sont professeurs des universités. D'origine allemande, Julia Putsche exerce comme maître de conférences en France aussi. Enfin, Angelika Kubanek est angliciste dans une université allemande.

Cette équipe, dont les membres se connaissaient par des collaborations antérieures, a suivi la mise en place de cette *Valisette* en s'intéressant à son utilisation dans les deux pays et aux différentes pratiques qu'elle induit dans la pratique méthodologique et pédagogique ainsi que sur le plan institutionnel. Il s'agissait bien d'un accompagnement scientifique et non pas d'une évaluation.

La publication sous forme du « Texte de travail n° 27 » est disponible en téléchargement : [ofaj.org/publications](http://ofaj.org/publications). La traduction intégrale est également disponible en allemand sous [dfjw.org/publikationen](http://dfjw.org/publikationen) et même dans une version interactive sur [http://www.ofaj.org/sites/default/files/flipbook/arbeitstexte\\_27/index.html](http://www.ofaj.org/sites/default/files/flipbook/arbeitstexte_27/index.html).

Deux questions de recherche ont guidé le travail des chercheurs :

1. Quelles sont les formes d'appropriation de la *Valisette* par les divers acteurs ?
2. Que révèle l'usage de la *Valisette* ?

L'approche des chercheurs est donc celle d'une logique de compréhension des faits observés, aussi bien en équipe, qu'individuellement, sur différents terrains, comme le montre par exemple le chapitre de Julia Putsche sur l'utilisation de la *Valisette* lors de formations en Alsace et dans le Palatinat voisin.

L'OFAJ a accompagné ce groupe d'experts en finançant les rencontres, en aidant à la transcription des observations, et en fournissant une traduction intégrale des chapitres. Sous deux numéros ISSN différents, il existe donc une version complète en français (voir titre au-dessus) et une 2<sup>e</sup> avec le titre allemand : *Die deutsch-französische Kinderkiste : Sprache und Kultur des Anderen im Kindergarten und « école maternelle »*.

Mais comme la version allemande fait 251 pages et la version française « seulement » 239, les volumes ne présentent pas les traductions en parallèle, page par page.

Ces « Textes de travail n°27 » se présentent sous forme d'une introduction rédigée par les quatre auteurs, de deux grands chapitres rédigés respectivement par Dominique Macaire et Gilles Brougère, de deux contributions thématiques rédigées par Julia Putsche et d'un chapitre final rédigé par Angelika Kubanek approfondissant les notions de processus d'apprentissage et d'apprentissage interculturel. Les références bibliographiques sont gérées par chaque auteur à la fin de son chapitre.

<sup>1</sup> voir dossier de presse (<https://www.ofaj.org/dossier-de-presse-valisette>) ainsi que la vidéo de présentation sur [www.ofaj.org](http://www.ofaj.org). Il existe également un film de présentation sur Canopé de 6 minutes 30, tourné en maternelle dans le Bas-Rhin [http://www.crdp-strasbourg.fr/main2/videos/\\_videos\\_allemand.php?parent=86](http://www.crdp-strasbourg.fr/main2/videos/_videos_allemand.php?parent=86).

Le corpus de données ayant servi à la rédaction des textes est très vaste. Il s'inspire de trois domaines :

- la participation-observation à des formations (avec ou sans grille préalable),
- des entretiens collectifs et individuels en marge de ces formations,
- des données récoltées pendant 2 ans dans les classes (F) ou des groupes d'enfants (D) où la *Valisette* est utilisée.
- Des données chiffres par l'OFAJ complètent le dispositif : combien de formations, combien de valisettes vendues ? etc.

Chaque chapitre fait donc un état de la recherche pour la thématique traitée, d'une analyse généralement sous forme d'un fil conducteur de lecture (et souvent sous forme de comparaison France-Allemagne), et des exemples plus ou moins longs à partir des transcriptions. Il s'agit d'un vrai travail de chercheur et la lecture de tels textes demande une certaine habitude pour jongler entre argumentation et citations longues (parfois un peu trop longues, comme dans le chapitre 2).

Les enseignants/*Erzieher* cités sont identifiés par des prénoms fictifs et les formateurs par des sigles : F1, F2 pour Français , D1, D2 pour les Allemands. Mais comme tous les textes sont traduits – c'est là l'un des inconvénients des deux volumes distincts – on n'arrive pas bien à distinguer à partir des citations s'il s'agit d'un Allemand qui enseigne en *France*, ou d'un Français qui enseigne l'allemand en *France* parce que le critère retenu pour le codage est uniquement géographique : si la personne enseigne en France, c'est F1, F2 etc. (voir p.81). Or, les auteurs constatent eux-mêmes des ambiguïtés dans l'identification de ces deux codes. Un enseignant/*Erzieher* allemand gardera toujours son vécu culturel et probablement sa vision pédagogique propre, d'où des problèmes quand on enseigne dans sa langue dans l'autre pays. Dans les objectifs présentés dans le livret pédagogique (OFAJ 2011 : 10), l'institution précise qu'elle ne souhaite pas « donner des cours de langue ou de civilisation », et que la *Valisette* n'est pas non plus un outil pour l'enseignement systématique. Il s'agit plutôt, pour les élèves, d'une ouverture globale aux langues et aux cultures ou d'une sensibilisation « à une langue et [à] des réalités nouvelles, en faisant appel à leur curiosité [...] ».

Le suivi scientifique des quatre auteurs s'est alors articulé autour de deux questions (Textes n°27 : 7): « Quelles sont les formes d'appropriation de la *Valisette* par les divers acteurs ? » et « Que révèle l'usage de la *Valisette* sur le 'franco-allemand' ? »

Dans sa contribution (chapitre 1), **Dominique Macaire** part du postulat de l'OFAJ qui présente la *Valisette* franco-allemande comme un « matériel pédagogique commun ». En confrontant les observations faites et les discours produits (enseignants, *ErzieherInnen*, multiplicateurs), elle constate que la *Valisette* est plutôt perçue du côté français comme une « ressource » que comme une « méthode ». L'appropriation de la *Valisette* diffère fortement selon les contextes : quels éléments sont utilisés, à quelle fréquence, et quel statut les pédagogues attribuent-ils à la marionnette ou aux deux marionnettes, Tom et Lilou ?

La pratique que Dominique Macaire a observée « relève davantage d'une éducation interculturelle adossée à une sensibilisation à la langue du voisin » (p.76) où les langues de la maison peuvent trouver une porte d'entrée vers l'école. Il s'agit moins d'un « enseignement/apprentissage scolaire au sens français du terme, tel qu'il est employé à partir du cycle 2 » (p.76). Mais l'auteure pointe également les limites de la formation actuelle où les adultes – faute de formation et se trouvant en insécurité linguistique, « se confinant souvent dans des activités pour apprendre [...] privilégient une pédagogie de l'imitation et de la répétition » (p.76) alors que les enfants pourraient être sollicités pour des opérations cognitives de plus haut niveau. Dominique Macaire ose parler de « l'insécurité linguistique des enfants », mais également des intervenants (p.46 ff.), problème plus ou moins tabou dans les pratiques de

l'Education Nationale qui voudrait imaginer que sensibiliser des élèves du primaire à une langue vivante étrangère est possible après 44 heures de formation en Master 2.

Ce chapitre a des liens très directs avec celui de **Gilles Brougère** sur l'« analyse des pratiques portées par la Valisette et/ou développées à partir d'elle » (p.10). Pour résumer, la *Valisette* semble davantage en adéquation avec la structure et l'organisation de l'école maternelle qu'avec celle du jardin d'enfants. Pour G. Brougère, la France et l'Allemagne occupent (p.86) des « positions extrêmes » sur une échelle allant « du plus formel (le plus proche de l'école élémentaire ou primaire) au moins formel (le moins structuré). Il relève pour l'Allemagne une « logique éducative informelle » qui fait que moins le pédagogique « est visible, plus il est valorisé » (p.86). De ce type d'éducation au fameux *Freispiel* (jeu libre) pour arriver à l'approche des langues vivantes par immersion (de façon « naturelle »), il n'y a qu'un pas. Brougère en conclut que dans un tel système ouvert, peu structuré, il n'est pas « facile de mettre en place une activité structurée » (p.87) comme celle préconisée par la *Valisette*. Par conséquent, le groupe cible allemand pour ce matériel se situerait plutôt dans les premières années de l'école élémentaire, avec des cours de français langue étrangère. D'autres thématiques de son chapitre sont également intéressantes, comme le statut des enfants natifs dans la classe (un enfant germanophone en initiation précoce à l'allemand dans une maternelle française), ou la posture des éducateurs francophones en Allemagne, le second degré du jeu ou le mystère de la fiction (biographies « inventées » autour des marionnettes). C'est en cela que la « *Valisette* n'est donc pas un produit culturellement neutre » (p.132), et la description de l'outil comme « franco-allemand » est un peu « en porte-à-faux avec la culture quotidienne des enfants » (p.153). Mais ce matériel offre « l'occasion de donner un espace à la diversité des langues et des cultures de la classe » [...] et « peut porter de nouvelles pratiques, enrichir le répertoire de pratiques » (p.153).

A partir des 58 formations dont 23 réalisées en Allemagne et 35 en France (dont 15 en Alsace) entre 2012-2014, le chapitre 3 de **Julia Putsche** recherche la place des aspects interculturels dans ces formations destinées à la l'utilisation de la *Valisette*. L'approche retenue est intéressante car il s'agissait d'assister à un nombre limité de formations (formation de formateurs – *Multiplikatorenenschulung*) pour ensuite regarder ce que ces nouveaux formés allaient transmettre à leur tour aux enseignants en France ou *ErzieherInnen* en Allemagne. Comme on pouvait s'y attendre, « la place accordée aux aspects (inter)culturels dépend de l'ancrage professionnels des formateurs » (Textes n°27 : 158). En France, il s'agissait surtout de fonctionnaires issus des inspections académiques. Mais dans la formation des futurs utilisateurs, c'est la composition du groupe qui joue un rôle déterminant (p.159) : une seule nationalité ? Français et Allemands dans le même groupe de formés ? Des personnes qui ont eux-mêmes une certaine expérience de la mobilité ? Qui auraient déjà vécu dans l'autre pays ? Car comme l'indique Julia Putsche, le danger est grand d'aboutir à une sorte de « bon » et « mauvais » modèle de jardin d'enfants/ école maternelle et à « une 'comparaison culturelle'. » (p.161). La *Valisette* contient indéniablement une « dimension biculturelle et bilingue franco-allemande » (p.166), mais le « matériel n'a pas pour vocation de favoriser exclusivement cette dimension ». Les relevés des observations ont d'ailleurs montré plus d'une fois qu'avec un tel outil, la dimension plurilingue et pluriculturelle au sein du groupe d'enfants était plus facilement verbalisée – quel que soit le pays.

La seconde contribution de **Julia Putsche** (chapitre 4) compare une utilisation de la *Valisette* en classe bilingue en Alsace avec un cours facultatif de français langue étrangère dans le Palatinat voisin dans lequel des parents inscrivent leur enfant en *Kindergarten* pour une année. Il s'agissait dans les deux cas d'une locutrice native participant à un échange et qui enseigne donc pour une durée déterminée dans l'autre pays. Premier constat, la proximité

géographique de la frontière et des possibilités de « vraies rencontres » de locuteurs de la langue que les enfants sont en train d'apprendre n'a visiblement pas d'influence sur l'utilisation de la Valisette (p.182/183). On est très loin de ce qu'Albert Raasch avait nommé dès 2002 une « Grenzdidaktik » (didactique spécifique de LV dans les zones frontalières<sup>1</sup>). Mais il y a d'autres différences, notamment le contexte d'enseignement : pour les enfants en classe bilingue (en Alsace), habituées à une organisation de deux journées en allemand par semaine, « la Valisette ne tenait en aucun cas le devant de la scène lors des cours d'allemand » (p.175) et l'enseignante allemande prénommée Lisa l'explique par le fait que « l'allemand ne représente plus quelque chose de 'particulier' mais une évidence dans la vie de la classe » (p.176). Dans une immersion paritaire, le « côté exotique est tout le temps présent [...] [surtout] en troisième année » (p.177). Du côté allemand, la *Valisette* semble être LE support pour l'enseignement du français précoce (sous forme d'ateliers). Le français proposé à ce petit groupe d'enfants (sur base du volontariat, après inscription par les parents), « a un statut particulier, que l'on pourrait qualifier d'exotique » (p.177). Les enfants attendent avec impatience l'apparition des deux marionnettes, ils sont fascinés par ces deux visages, « leur font la bise », les 'coiffent' et leur 'donnent à manger' » (p.179). Quelle différence avec d'autres situations observées (p.40) où l'enseignante française en charge de l'allemand ne laissait même pas les enfants toucher les deux poupées sous prétexte qu'elle en était personnellement responsable (p.135), et que sinon, « ils voudront jouer avec les marionnettes ». D'ailleurs, aux dires de plusieurs enseignantes, les marionnettes sont un peu fragiles (p.133) et peu adaptées à des groupes de 31 élèves avec un seul adulte (p.180), comme c'est généralement le cas en France. En Allemagne, où un groupe d'enfants est toujours animé par deux adultes, l'utilisation aussi bien des marionnettes (en grand ou sur les doigts de la main / *Fingerpuppen*) que des peluches souvent sous forme animale, est beaucoup plus répandue.

Dans le dernier chapitre, **Angelika Kubanek** explique qu'en *Kindergarten* allemand, « on a recours à l'apprentissage interculturel comme principe pédagogique » (p.11) et que les structures allemandes de la petite enfance sont très attachées à ce qu'on appelle la « *vorurteilsbewusste Erziehung* »<sup>2</sup>. Par conséquent, même si le matériel est à la base franco-allemand, le travail « ne doit pas se concentrer exclusivement sur ces deux cultures » (p.181). C'ailleurs ce qu'elle constate également lors d'une formation de multiplicateurs à Strasbourg (p. 231). Son chapitre a une orientation un peu différente dans la mesure où A.Kubanek a fréquemment recours à d'autres recherches et corpus, y compris à des citations ou des dessins d'enfants, pour illustrer ce qu'il est possible de faire avec des enfants de 3 à 6 ans ou pour indiquer les recherches à mener, par exemple sur les « huit obstacles à l'étude des processus d'apprentissage interculturel ». Les études ne portent pas encore sur cette tranche d'âge. Alors que les autres chapitres des Textes n°27 portant sur l'utilisation de la *Valisette* mettent davantage l'accent sur l'utilisation que les adultes font du matériel, A. Kubanek met volontairement l'accent sur le comportement des enfants (p.190) en illustrant ses propos avec des données issues de la didactique, de la psychologie du développement, de la cognition spatiale, de la géographie sociale, la psycholinguistique ou encore la recherche sur la littérature enfantine. Sa bibliographie est la plus longue de cette publication.

En se référant d'abord au modèle de Milton Bennett<sup>3</sup> (p.192) qui décline six stades de la sensibilité interculturelle, A. Kubanek démontre l'importance des « présupposés des pédagogues vis-à-vis des compétences que possèdent les enfants de cette tranche d'âge » (p.11). Mais elle

<sup>1</sup> Les références se trouvent dans la note 1 de bas de page 169 (version française).

<sup>2</sup> littéralement « éducation consciente des préjugés », voir explications pages 162 et 18.

<sup>3</sup> Référence indiquée par Kubanek [https://en.wikipedia.org/wiki/Bennett\\_scale](https://en.wikipedia.org/wiki/Bennett_scale)

s'appuie plus loin sur un autre modèle du développement de la compréhension interculturelle chez des enfants et des adolescents allemands, celui de Christiane Grosch et Ernst Hany (2006)<sup>1</sup>. L'enfant est en mesure de ...

- nommer différentes notions concrètes (*nommer la langue du pays, de la nourriture, ...*) (niveau 1),
- mettre en relation plusieurs notions concrètes (niveau 2),
- relier entre elles plusieurs notions concrètes et de les classer de manière systématique (niveau 3). (d'après Textes n°27 : 202)
- 

A. Kubanek peut ainsi démontrer « l'existence d'un rapport linéaire entre intérêt pour la culture et expériences interculturelles » (2006, Bericht 1, p. 26 d'après Kubanek p. 203)<sup>2</sup>. Elle convient avec Hany et Grosch qu'il faudrait à la fois multiplier les contenus culturels et inciter davantage à les interpréter et les mettre en relation, « et ce, pour toutes les tranches d'âge » (p.203). Vaste programme !

En résumé, il s'agit de la diffusion d'un travail de recherche très intéressant. Ces « Textes n°27 » s'adressent davantage à des initiés du domaine franco-allemand, même si leurs connaissances linguistiques ne leur permettent pas de lire un ouvrage en langue étrangère (d'où la traduction intégrale). Des didacticiens en langues y trouveront une multitude d'exemples concrets (à ne pas faire, ou au contraire à imiter !), des indications concernant l'utilisation de chansons ou des marionnettes pour ce jeune public, et beaucoup de réflexions fort intéressantes sur les pratiques franco-allemandes. Les parents et chercheurs franco-allemands sont ceux qui profiteront sûrement le plus de cette publication car ils sont à la fois concernés par les transcriptions de cours enregistrés (et peuvent en faire profiter leurs étudiants dans les ESPE, les enseignants en formation continue) et les transcriptions des interviews. - **Anémone Geiger-Jaillet** ESPE de Strasbourg

**WITZIGMANN** Stéfani, **RYMARCZYK** Jutta (Hrsg. 2015) *Mehrsprachigkeit als Chance Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit.* Hrsg.v. Christiane Bongartz und Jutta Rymarczyk. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, 290 S., 16 s/w Abb., 11 Tab.=*Inquiries in Language Learning. Forschungen zu Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik.* Bd. 12 geb. (Hardcover) ISBN 978-3-631-65276-3 ; Preis : CHF 71.00 / €\* 62.95 / eBook ISBN 978-3-653-04389-1 ; Preis : CHF 74.80 / €\* 69.97

Das vorliegende Buch baut auf Beiträgen einer Tagung von Juni 2013 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg zum gleichnamigen Thema « Mehrsprachigkeit als Chance » auf. Es trägt den Untertitel « Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit », was den Inhalt sehr gut zusammenfasst.

Die 15 Beiträge (davon etwa 2/3 von promovierten Wissenschaftlern) befassen sich in 5 großen Blöcken mit dem Thema, jeder Teil enthält 1- 4 Artikel.

Jedem Artikel ist eine etwa fünfzeilige Zusammenfassung in Englisch vorangestellt – auch dem einzigen Artikel (Alvarez, S. 205), der in englischer Sprache verfasst ist. Da Studien aus insgesamt 5 Ländern vorgestellt werden, hätte man sich seitens der Zusammenfassung eine

---

<sup>1</sup> voir <https://www.uni-erfurt.de/psychologie/studium/forschung/publikationen/>

<sup>2</sup> voir note 6

mehrsprachigere Politik vorstellen können, indem z.B. der Artikel, der sich mit Mazedonisch und Albanisch befasst, auch in diesen Sprachen die Zusammenfassung liefert, denn warum alle in Englisch ? Die Tagung wurde jedenfalls – laut Internetseite – « dreisprachig durchgeführt ».

Die Reihe « *Inquiries in Language Learning*. Forschungen zu Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik », in welcher der Band erschienen ist, gibt sich bewusst interdisziplinär, denn [e]inerseits « braucht guter Fremdsprachenunterricht Lehrkräfte, deren methodisch-didaktische Entscheidungen auf detaillierter Kenntnis spracherwerbstheoretischer Aspekte beruhen. [...] Andererseits bedarf die Interpretation psycholinguistischer Daten der Vertrautheit mit Unterrichtsabläufen und den Ritualen, die Vermittlungsprozesse prägen. » (Vorwort, o.S.)

Nach einer Einleitung von Stéfanie Witzigmann, in der sie auch die einzelnen Artikel vorstellt, gibt es 5 Blöcke: *I. Sprach- und Bildungspolitik*, *II. Frühe Mehrsprachigkeit*, *III. Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht*, *IV. Lehrer- und Schülersperspektiven*, *I. Projekte zur Mehrsprachigkeit*.

In Block I. werden neuere (schul-)sprachenpolitische Entwicklungen in verschiedenen Regionen (Mazedonien) und Städten (Barcelona sowie Basel-Stadt) angeführt, die « aufzeigen, dass Sprache nicht nur Kommunikationsmittel ist, sondern gleichzeitig etwas über kulturelle Eigenheiten und Traditionen vermittelt » (S.12). Die sprachlichen Umgebungen sind sehr verschieden mit einer kosmopolitischen Metropole wie Barcelona (Artikel Lidia Camara de la Fuente), über Basel mit Einbezug der Erstsprachen von Schülern (Ann-Birte Krüger) oder Mazedonien (Gëzim Xhaferri und Ferit Rustemi), wo die zweitgrößte Minderheit, welche die Albaner darstellen, nach stärkerer mehrsprachiger Bildung streben. Denn die albanischen Kinder lernen in der Republik Mazedonien seit 1991 zwar die mazedonische Sprache ab der vierten Klasse, für die mazedonischen Schüler ist jedoch das Erlernen von Albanisch nicht vorgesehen (S.48).

Dieser Block gehört also zur Thematik von Sprachkontakt und Sprachkonflikt.

In Block II. ist zunächst die familiäre Mehrsprachigkeit durch den Artikel von Manuela Boccignone mit einer Fallstudie ihres dreijährigen Sohnes Dev vertreten. Er wurde 2007 geboren und wächst in Deutschland dreisprachig auf: Muttersprache Italienisch, Umgebungssprache Deutsch, der indische Vater spricht Englisch. Sie zeigt u.a., wie der Kindergarteneneintritt oder die Geburt eines 2.Kindes in der Familie die Sprachökonomie (nach Baker) verändern. Es folgt ein Blick auf Protokolle in Kindergärten des Frankfurter Raums (Artikel Claudia Menzel), welche belegen, dass sich die Anzahl der mehrsprachigen Kinder innerhalb von 10 Jahren verfünfacht hat und die jungen - selbst von Mehrsprachigkeit betroffenen - Eltern nun mit anderen Bildungserwartungen an den deutschen Kindergarten herangehen. Menzel hat sie in 6 Varianten familiärer Konstellationen eingeteilt. Leider erfährt man nicht, wo die angesprochenen Elternfragebögen bzw. die skalierten Beobachtungsbögen (S.93 ; S.103) veröffentlicht sind.

Daran schließt sinnigerweise der Beitrag von Lesya Skintey, der sich mit Interaktionen von 2-4jährigen Kindern in Deutsch als Zweitsprache befasst, und der in einer Fußnote die Forschungsunterlagen preisgibt. Gleich mehrere der bereits erwähnten Themengebiete spricht die junge Doktorandin Kristel Straub-Ross mit dem Projekt FiBi (*filière bilingue*) aus der Schweiz an, wo die Kommunikationsstrategien von deutsch-, französisch- und anderweitig mehrsprachigen Kinder ab dem Kindergarten über mehr als 3 Jahre belegt wurden. Besonders interessant sind die Konstellation der reziproken Immersion in der Schulkasse bzw. Kinder-

gartengruppe, der Einbezug von Schweizerdeutsch (1. Sprachstandtest im 1. Kindergartenjahr) und der Aspekt der Langzeitstudie : 4. Sprachstandstest in der ersten Primarklasse auf Hochdeutsch. Nur Dissertationen, die in größere Forschungsvorhaben eingebettet sind, können sich heutzutage eine Datenerhebung über mehr als 3 Jahre « leisten ».

In Block III. *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht* stehen die multilingualen und – kulturellen heterogenen Lerngruppen im Vordergrund, die es heute nötig machen, das Einzelsprachen in Schulen nicht mehr isoliert gelernt werden sollten. Auch sollte in jedem Klassenzimmer an der Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz, die allen Sprachrepertoires in der Klasse gerecht wird, gearbeitet werden. Eva Maria Fernandez Ammann geht danach der Frage nach, inwieweit Spanisch bzw. der Spanischunterricht besonders geeignet sein können, die sogenannte *Language and Cultural Awareness* zu entwickeln. Amina Kropp beschäftigt sich in einem historisch gut aufgearbeiteten Artikel mit den interessanten Ansätzen des « Vorwissens » und dem Potenzial von Transferleistungen sowie dem *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (RePA, S.171f.), der Rezensentin fehlt es allerdings an Beispielen zur Illustration.

Der Doppelbeitrag von Christoph Gabriel und Exequiel Rusca-Ruths beschäftigt sich auf der Basis gelesener Sprachdaten an einem Hamburger Gymnasium mit der Schulsprache Spanisch L3, die von deutsch-türkischen Schülern erlernt wird. In der Einleitung erfahren wir (S.185), dass im Jahr 2012 rund 45% der unter 18-jährigen Einwohner Hamburgs einen Migrationshintergrund hatten, davon 18% türkischstämmige Jugendliche. Die Autoren kommen u.a. zu dem Ergebnis, « dass Schüler mit der Herkunftssprache Türkisch den spanischen Sprachrhythmus zielsprachlicher produzieren als ihre monolingual deutschen Mitschüler » (S.16).

Michael Alvarez berichtet von verschiedenen methodischen und pädagogischen Ansätzen beim bilingualen Lehren und Lernen (CLIL) von Englischlernenden (L2) an US-amerikanischen Sekundarschulen und stellt den Einfluss von Lesestrategien auf die Motivation von vier Lernenden einer Fallstudie heraus.

Zwei Beiträge belegen die *Lehrer- und Schülerperspektiven* aus Block IV.

Sylvie Méron-Minuth stellt eine qualitative Untersuchung zu den Einstellungen von gymnasialen Fremdsprachenlehrkräften dar, als diese zu ihrer Unterrichtspraxis unter dem Leitziel der Mehrsprachigkeit befragt wurden. Sie stellt wichtige Merkmale subjektiver Theorien und Repräsentation anhand von 2 Fallbeispielen (fiktiv Natalia und Sophie) dar.

Der Artikel von Senem Özkul beschäftigt sich wie der oben genannte von Gabriel/ Rusca-Ruths mit dem Erlernen einer L3 (hier jedoch Englisch) von mehrsprachigen Gymnasiasten mit Migrationshintergrund – ein Forschungsbereich, der bisher in Frankreich kein Aufsehen erregt, sich in Deutschland aber bereits stärker etabliert hat. Auf der Basis der Hauptindikatoren « Bildungsbeteiligung, Schulleistungen und Bildungserfolg » (S.255) stellt der Beitrag heraus, wie wichtig für den Lernerfolg im Englischen das eigene kritische Nachdenken über die Lernprozesse (*language learning awareness*) ist. Bei guter Methodik des Artikels werden die Ergebnisse hier jedoch (noch) nicht abschließend belegt.

Der letzte Block (V.) besteht nur aus einem Bericht zu dem einjährigen Projekt « Rhein-Neckar-Babylon » von mehrsprachigem und lokalem Radiojournalismus. Er ordnet sich in die Mehrsprachigkeitspolitik der Europäischen Union ein und spricht die Rolle der Medien hierbei an. Unter dem Stichwort « Bürgerrundfunk » berichtet Giulia Pelillo-Hestermeyer von der Produktion mehrsprachig gestalteter Beiträge, denn es sei eine wichtige Hörerfahrung, wenn die Radiomacher selbst zwischen 2 Sprachen wechselten, « von denen nur eine die Erstspra-

che oder eine gut beherrschte ist » (S.276). Dadurch können Radioschaffende und die ZuhörerInnen abwechselnd das Gefühl des « Dazu-Gehörens » und des « Nicht-Dazu-Gehörens » erleben. So arbeiteten z.B. ein Türkisch-Muttersprachler und ein Türkisch-Lerner gemeinsam an einem Hörbeitrag über einen lokalen türkischen Verein.

Die beiden Herausgeberinnen haben aus den Vorträgen eine lesbare Auswahl getroffen und die Beiträge redaktionell vereinheitlicht sowie ein Autorenverzeichnis angelegt. Leider enthält dieses außer dem jeweiligen akademischen Titel und der beruflichen Adresse jedoch keine weiteren Informationen der Beitragenden. Druckkostenzuschüsse wurden von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg geleistet, aber der Verkaufspreis ist mit 62,96 € für Nicht-Schweizer-Verhältnisse immer noch hoch.

Mittlerweile hat die 6. Internationale Tagung im Juni 2015 in Nysa/Neiße in Polen stattgefunden und man darf sich hoffentlich auf eine weitere gelungene Publikation freuen.- *Anémone Geiger-Jaillet*, ESPE de Strasbourg

**Au sommaire du dernier n° de *Linguistik online* :**  
**Bd. 75, Nr. 1 (2016)**

Die Manifestierung von Geschlechterstereotypen in Metaphern der deutschen Jugendsprache

Oksana Khrystenko

Feeding women with animal metaphors that promote eating disorders in the written media

Irene López-Rodríguez

Stories of Words, Words as Stories. Some lexico-statistically based Reflections on the Meaning Unit in Spoken Language

Eleonora Massa

Perioden mit Smileys. Zum Verhältnis von Emoticons und Interpunktionszeichen

Karsten Rinas, Veronika Uhrová

Yves Radio

## Do ùn jetz

Scheenheite vùn ùnsrer Welt



SALDE

# PARUTION

## Do ùn jetz

30 poèmes en dialecte alémanique d'Alsace  
d'Yves Radio

Préface d'Edgar Zeidler

Illustrations de Raymond Piela

ISBN : 978-2-903850-54-8  
EAN : 9782903850548  
Prix : 9 €  
76 pages

Mit diesem Gedichtsband möchten wir auf die Schönheiten der modernen Welt weisen, in der wir leben. Diese Schönheiten wahr zu nehmen und richtig zu schätzen, ist aber sehr subjektiv: Einer wird dies als schön, jener andere wird es als hässlich empfinden. Und so ist es für alle Dinge der Welt.

A travers ce recueil de poèmes, nous voulons mettre en évidence les beautés du monde moderne, dans lequel nous vivons. Mais la perception et l'interprétation de ces beautés restent très subjectives : l'un trouvera cela beau, alors que l'autre le trouvera laid. Il en va ainsi pour toute chose terrestre.

Yves RUDIO

In sinem nèia Gedichtbandla, *Do ùn jetz*, mächt der Yves Radio a Wett. Ar setzt sich ùn em Laser a nèii Brìll üff, àss beidi s Scheena vù ùnsrer modern Walt sahn, stàtt s Negativa ùn s Wiaschta, wo ùns standig gserviart wùrd. (...)

Jedes Mol sinn sini schàrfi, detailliarti Bschrifwunga ìma präzisa, richa Wortschàtz igmüddelt, àss der Laser mit Freid ùn Dànbärkeit sich jedes Wort üff der Zung vergeh losst.

Edgar ZEIDLER

Et toujours disponible :

Yves RUDIO, *Irjends, zwìsche gescht ùn morje, Werte ùn Schwäche vùn ùnsrer Welt*, 2013, SALDE, Strasbourg - ISBN : 978-2-903850-43-2 - Prix : 9 € - 76 pages

Yves RUDIO, *Irjendwànn, zwìsche do ùn dert, Üng'rechtigkeite vùn ùnsrer Welt*, 2014, SALDE, Strasbourg – ISBN : 978-2-923850-48-7 – Prix : 9 € - 76 pages



imprimé à Hélio-Services SA Custines 54670  
dépôt légal juin 2016



# **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.